Paedagogium



26 Oct, 1895 - 15 Apr, 1896



PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVIII. Jahrgang, 1896.

Leipzig.
Verlag von Julius Klinkhardt.
1896.



1895, Oct. 26 - 1896, April 15.

Mitarbeiter des achtzehnten Jahrganges.

Dr. Friedrich Dittes. 1. 380. Beiträge zur Pädagogischen Rundschau.
Dr. Theodor Heller in Wien. 22.
August Hopf, Lehrer in Nürnberg. 45.
Professor E. Klein in Friedberg. 145. 298.
Richard Köhler, Realschuldirector a. D. in Koburg. 29. 101.
F. Mähr, Professor am Gymnasium in Triest. 350.
Dr. Heinrich Morf, Seminardirector a. D. in Winterthur. 209.
A. Neufeld, Oberlehrer in Chortitza. 308.
C. Schöler, Bürgerschullehrer in Amstetten N. Ö. 372.
L. E. Seidel in Langensalza. 119. 175.
Dr. Alfred Spitzner in Leipzig. 232.
Dr. Karl Teutschmann, Advocat in Amstetten N. Ö. 77.
H. F. Walsemann, Lehrer in Hamburg. 283.
Stefan Weber, Gymnasiallehrer in Miskolcz. 200.
H. Weigand, Lehrer in Northeim. 354.

Hierzu die Correspondenten der „Päd. Rundschau", die Fachrecensenten, sowie etliche andere Mitarbeiter, die nicht genannt sein wollen.

Inhalt.

a. Nach der Reihenfolge verzeichnet.

Seite

Die Zersetzung der deutschen Pädagogik. Dittes 1
Pädagogik, Psychiatrie und Criminalogie. Heller 22
Einiges über den deutschen Unterricht in unseren Schulen. Köhler 29. 101
Erlaubt? Mathematische Plauderei. Hopf 45
Eine Parabel und ihre Deutung 53
Pädagogische Rundschau 56. 135. 195
Recensionen 71. 142. 205. 257. 322. 377
Was ist Moral? Teutschmann 77
Drei wichtige Schriften zur Ratke-Frage. Seidel 119. 175
Was zu einem guten Director gehört. Klein 145
Aussprüche Pestalozzi's über Erziehung, Unterricht und Schule. Morf 209
Geistige Überanstrengung in den Schulen. Nervosität. Spitzner 232
Literarische Notizen 255
Die zweite Prüfung der Candidaten für das Lehramt an Volksschulen. Von einem Seminarlehrer 265
Das Schriftprincip im Schreib- und Leseunterrichte. Walsemann 283
Aphorismen über Geschichtsunterricht. Klein 298
Zum Capitel über die Bildungsmittel Russlands. Neufeld 308
Die Fortdauer der menschlichen Seele nach dem Tode. Beneke 329
Die Einbildung. Mähr 350
Lehrmittel für den Geschichtsunterricht. Weigand 354
Die Entstehung der Zahl und die Grundsätze beim elementaren Rechenunterrichte. Schöler 372
Schlusswort 380

b. Logisch geordnet.

I. Zur Grundlegung.

Was ist Moral? 77
Die Fortdauer der menschlichen Seele nach dem Tode 329
Die Einbildung 350

Seite

II. Zur historischen Pädagogik.

Drei wichtige Schriften zur Ratke-Frage 119. 175
Aussprüche Pestalozzi's über Erziehung, Unterricht und Schule 209

III. Über Erziehung und Unterricht, Erziehungs- und Unterrichtsanstalten.

Pädagogik, Psychiatrie und Criminalogie 22
Einiges über den deutschen Unterricht in unseren Schulen 29. 101
Erlaubt? Mathematische Plauderei 45
Eine Parabel und ihre Deutung 53
Was zu einem guten Director gehört 145
Geistige Überanstrengung in den Schulen. Nervosität 232
Die zweite Prüfung der Candidaten für das Lehramt an Volksschulen . . . 265
Das Schriftprincip im Schreib- und Leseunterrichte 283
Aphorismen über Geschichtsunterricht 298
Lehrmittel für den Geschichtsunterricht 354
Die Entstehung der Zahl und die Grundsätze beim elementaren Rechenunterrichte 372

IV. Zur Charakteristik des gegenwärtigen Schulwesens. Zeitgeschichtliches.

Die Zersetzung der deutschen Pädagogik 1
Literarische Notizen 255
Zum Capitel über die Bildungsmittel Russlands 308
Pädagogische Rundschau und Mittheilungen:
Einiges über das Budget der ungarischen Staatsgymnasien und Realschulen von 1883 bis 1895 200
Der VIII. Blindenlehrer-Congress 56
Dr. Adolf Josef Pick † 70
Bayern 61. 195
Sachsen 135. 140
Hessen 135. 196
Lübeck 139
Ungarn 200
Schweiz 200
Russland 65

Recensirte Bücher.

Alphabetisches Verzeichnis der Autoren (bez. Titel) derjenigen Werke, welche im XVIII. Jahrgange recensirt sind. Die beigesetzte Ziffer bezeichnet die Seite, auf der sich die Recension befindet.

Adamek 323. Aly 325. Blume 144. Bock und Schulze 208. Brennert und Kaselitz 258. Brust und Berdrow 72. Damm und Niendorf 322. Geistbeck und Engleder 261. Gille 377. Göschen Sammlung 73. Götze 327. Henschel 257. Hertel 378. Hickmann 261. Hoerny 379. Holzmüller 326. Jäger 260. Keferstein 208. Kirchner 205. Kukula 258. Langenbeck 262. Lehrerhausverein 378. Linnig 322. Lobmeyer 144. Luginbühl 260. Maddalena 71. Mann 326. Matzat 263. Meyer 142. Nehry 207. Netopil 142. Nicklas 144. Reich 205. Rothert 263. Sattler 378. Schenkling 259. Schülke 257. Schwartz 323. Seidel 259. Sievert 205. Steudel 258. Strehl 324. Struve 73. Supan 262. Uttendorfer 379. Vietor und Dörr 71. Weise 143. Wendt 322. Wenzely 377. Willkomm 258. Wrobel 257. Wunderlich 325. Wünsche 259.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVIII. Jahrgang.

1. Heft, October 1895.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 1. Heftes.

	Seite
Die Zersetzung der deutschen Pädagogik. Vom Herausgeber	1
Pädagogik, Psychiatrie und Criminalogie. Von Dr. Theodor Heller-Wien	22
Einiges über den deutschen Unterricht in unseren Schulen. Von Richard Köhler-Coburg	29
Erlaubt? Mathematische Plauderei von August Hopf-Nürnberg	45
Eine Parabel und ihre Deutung	53
Pädagogische Rundschau. Der VIII. Blindenlehrer-Congress. — Aus Bayern. — Zur Charakteristik der gegenwärtigen Volksschule in Russland	56
Dr. Adolf Josef Pick †	70
Recensionen	71
Neu erschienene Bücher	74

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Die Zersetzung der deutschen Pädagogik.

Vom Herausgeber.

Ist die deutsche Pädagogik derzeit im Aufschwung oder im Niedergang begriffen?

Im Rückblick auf ein halbes Jahrhundert, während dessen ich meine Zeit und Kraft einestheils auf das Studium der Erziehungs- und Unterrichtslehre in allen ihren Theilen und historisch vorliegenden Gestaltungen, sowie auf das ihrer Grund- und Hilfswissenschaften, besonders der Philosophie, anderentheils auf eine mannigfaltige und intensive pädagogische Berufsthätigkeit verwendet habe: kann ich leider zu keiner erfreulichen Antwort auf die gestellte Frage gelangen. Niemals habe ich verabsäumt, neben den wissenschaftlichen Grundlagen und den überkommenen Errungenschaften meines Faches auch die zeitgeschichtlichen Strömungen in demselben scharf ins Auge zu fassen; seit dreißig Jahren war ich überdies durch literarische Verbindlichkeiten zu gewissenhafter und eingehender Würdigung aller neuen Erscheinungen auf diesem Gebiete verpflichtet, und noch jetzt gehen mir, neben einer Anzahl von ausländischen, circa vierzig in deutscher Sprache geschriebene Blätter und durchschnittlich jede Woche ein Ballen neuer Broschüren und Bücher zu, welche entweder unmittelbar der Pädagogik gewidmet sind oder mit ihr in Beziehung stehen, und auf deren Durchsicht ich in der Regel täglich mehrere Stunden verwende. Ich glaube daher über den gegenwärtigen Stand unseres Faches hinlänglich informirt zu sein; und wenn ich schon in meinen früheren Lebensstadien durch keinerlei Rücksichten zur Verleugnung meiner Überzeugung bewogen werden konnte, so bedarf es kaum der Versicherung, dass ich auch jetzt, da für mich äußere Rücksichten überhaupt nicht mehr bestehen, der gewohnten Offenheit treu bleiben werde. Also zur Sache!

An einem anderen Orte habe ich unlängst folgende Bemerkungen veröffentlicht: Bezüglich der Pädagogik selbst in ihrem ganzen Um-

fange und ihrer Hilfswissenschaften, dies Wort im weitesten Sinne verstanden, habe ich keinen Anlass zu Änderungen meiner Ansichten gefunden, obwol ich bis auf den heutigen Tag allen Leistungen und Bewegungen auf diesen Gebieten mit größter Aufmerksamkeit gefolgt bin und die von allen Seiten her erschallenden Reformrufe nicht überhört habe. Es sind in den letzten Jahren verschiedene philosophische, naturhistorische (namentlich darwinistische), physiologische, pathologische, psychiatrische, sociologische, politische und andere Doctrinen ins Spiel gesetzt worden, um der Erziehungs- und Unterrichtslehre neue Bahnen zu eröffnen. Doch ist dabei nichts anderes herausgekommen, als dass man einige in der Pädagogik längst festgestellte Wahrheiten als neue Entdeckungen ausgerufen, daneben aber eine Menge schiefer Hypothesen, einseitiger Forderungen und offenbarer Thorheiten vorgebracht hat, die nur beweisen, dass deren Urheber gut thäten, erst selbst etwas Ordentliches zu lernen, bevor sie als Reformatoren auftreten. Denn sowol ihre absprechende Kritik über die „bisherige" Pädagogik als auch ihre Reformprojecte bezeugen deutlich, dass sie bestenfalls wolmeinende Dilettanten, meist aber vorlaute Halbwisser oder dreiste Ignoranten sind. Wer jedoch über eine Wissenschaft zu Gericht sitzen oder ihr Weisungen ertheilen will, von dem darf man fordern, dass er mit ihrem Inventar etwas mehr als oberflächlich und fragmentarisch bekannt sei. Und was insbesondere die Pädagogik betrifft, so kann diese universellste aller Wissenschaften nicht aus den Lehrmeinungen und Postulaten dieses oder jenes Specialisten, oder aus aufgegriffenen, vielleicht nicht einmal richtig verstandenen Bruchstücken irgend eines speculativen Systems hergeleitet und construirt werden, wenn sie nicht von einem misslungenen Versuche zum anderen tappen und schließlich jede sichere Basis verlieren soll. In der That haben die Stümpereien Unberufener auf dem Gebiete der Erziehungs- und Unterrichtslehre bereits der Meinung Vorschub geleistet, die Pädagogik sei eigentlich gar keine Wissenschaft, welche Meinung allerdings zutrifft, wo man von der Pädagogik nichts weiß, oder sie zum Tummelplatz subjectiver Einfälle und Liebhabereien macht.*)

---

*) Obwol seit einem Menschenalter mit „wissenschaftlicher" Pädagogik in der aufdringlichsten Weise Reclame gemacht worden ist, haben doch die Usurpatoren dieses Epithetons niemals einen ernsten Versuch unternommen, dasselbe zu erklären und zu begründen. Um diesem Versäumnis abzuhelfen und die allgemeine Grundlegung der Erziehungs- und Unterrichtslehre klarzustellen, habe ich bereits im siebenten

Wenn ich mit diesen Worten die soeben zum Abschluss gelangte fünfte Auflage meiner „Schule der Pädagogik“ einbegleitete: so ist es wol selbstverständlich, dass die in ihnen ausgesprochenen Ansichten mir auch bei Eröffnung des neuen Jahrganges vorliegender Zeitschrift maßgebend sind. Ja, dieselben bergen in kritischem Gewande geradezu den entscheidenden Grund, weshalb ich mich, trotz meiner geschwächten Gesundheit und anderer negativer Instanzen verpflichtet fühle, meine bisherige Thätigkeit fortzusetzen; während ich gern die Feder niederlegen würde, wenn die Pädagogik derzeit den Anblick gedeihlicher Entwicklung böte.

Dies ist leider nicht der Fall. Zwar extensiv ist sie über ihre früheren Maße weit hinausgewachsen. Es gibt mindestens eine Viertelmillion von Personen deutscher Nationalität, welche sich von Berufs wegen mit Erziehung und Unterricht beschäftigen, und darunter Tausende, welche die Pädagogik nicht blos ausüben, sondern auch reformiren und fortbilden wollen, ja die erstere Art von Thätigkeit als zu gering für ihr Talent und nur die andere als ihre eigentliche Lebensaufgabe betrachten; dabei sind viele, im Bewusstsein ihrer epochemachenden Originalität, der Meinung, sie könnten sich eines ernsten Studiums der Fachliteratur entschlagen, wol aber ein maßgebendes Urtheil über dieselbe sprechen. Und dieses pflegt dahin zu lauten, die ganze bisherige Pädagogik tauge nichts, sei nur eine Sammlung vulgärer Meinungen, grundloser Phrasen, willkürlicher Vorschriften, trivialer Schulmeisterrecepte u. s. w.; die Begründer und Koryphäen der alten Schule hätten nichts rechtes verstanden, seien überwunden und abgethan durch die großen Fortschritte unseres Zeitalters und müssten sammt ihrem unbrauchbaren Kram endlich „in die Rumpelkammer“ geworfen werden, damit die Bedürfnisse und Forderungen der Gegenwart zur Geltung gebracht werden könnten. Daher denn Reformzeitschriften, Reformaufsätze, Reformbroschüren, Reformbücher und kein Ende. Ja, es würden ihrer noch viel mehr erscheinen, wenn nur die Buchhändler alle ihnen angebotenen Geisteswerke gehörig zu würdigen und zu bezahlen vermöchten, oder der Selbstverlag nicht ein so undankbares Geschäft wäre, weshalb denn viele hoffnungsvolle Schriftsteller ihre neuen Bahnen unvollendet lassen oder gar schon im Entwurfe von der undankbaren Mitwelt verschmäht sehen müssen. Leider bin ich selbst öfters genöthigt gewesen, entbindungsbedürftigen Original-

---

Jahrgang dieser Zeitschrift auf S. 1 ff. u. S. 81 ff. eine Abhandlung „Über die Pädagogik als Wissenschaft“ veröffentlicht.

genies den verlangten Hebammendienst zu verweigern und mir dadurch ihre Ungnade zuzuziehen, welche mir indes noch immer erträglicher ist, als mir der gegründete Vorwurf sein würde, ich hätte das pädagogische Revier durch Missgeburten bevölkern helfen.

Auch außerhalb des Kreises der standesmäßigen Vertreter unserer Fachwissenschaft gibt es derzeit eine große Zahl von Bearbeitern und Reformern derselben, die allerdings meist nur als Liebhaber (Amateurs) auftreten, dabei aber in der Regel keine geringere Meinung von sich haben, als die zuerst vorgeführte Classe, über diese vielmehr durch Wissenschaft und Geist weit emporzuragen glauben. Hier finden wir einen Bruchtheil von Universitätsprofessoren und solchen, die es werden wollen, z. B. Philosophen, die ein „neues Princip" entdeckt zu haben glauben, das der rathlosen Pädagogik als Leitstern dienen könnte, Mediciner, die in Schulhygiene, nervenphysiologischen und klinischen Specialitäten, psychophysischen Versuchen und „psychopathischen Minderwertigkeiten", Vererbungsdoctrinen u. s. w. arbeiten, ferner Romanschreiber und andere Schöngeister, die theils belletristisch verwerten, was die Vorgenannten Neues und Sensationelles publicirt haben, theils aus dem eigenen Schatze von Dichtung und Wahrheit Werke schaffen, die kein Lehrer und Erzieher „ungelesen lassen darf", ebenso Journalisten und andere freie Schriftsteller, welche von politischen, socialen, nationalökonomischen und allen möglichen anderen Standpunkten dem Bildungswesen die rechten Wege zeigen wollen.

Kurz: an Umfang und Ausbreitung hat die Pädagogik zweifellos zugenommen; aber wie steht es mit ihrem inneren Werte, ihrer fundamentalen Begründung, ihrer harmonischen Gliederung, ihrer überzeugenden Kraft? Sind in dieser Beziehung die Reformversuche unserer Zeit als Fortschritte oder als Rückschritte anzusehen? Ja: was ist denn eigentlich diese allermodernste Pädagogik à la fin du siècle? — Ein Proteus, der täglich neue Gestalten annimmt, also schwer zu fassen ist, und selbst nicht weiß, was er will. Nur das Eine wiederholt er unablässig: alles Bisherige taugt nichts, es muss um jeden Preis etwas Neues producirt werden. Auf Vernunftgründe kommt es dabei nicht an, weder im Verwerfen des Alten, noch im Schaffen des Neuen: Sinn oder Unsinn, gleichviel, nur immer etwas anderes, wie es dem Proteus geziemt. Den kann natürlich jeder spielen, weil ohne Sachkenntnis irgend etwas zu reden jedermann befähigt und auf Grund der Selbstherrlichkeit des Individuums auch berechtigt ist. Einige Beispiele mögen zeigen, was bei dieser Art von reformatorischer Thätigkeit herauskommt. Wir wollen die Auswahl in der

Hauptsache nicht aus solchen literarischen Erzeugnissen treffen, die man schon nach kurzer Prüfung als geistlose Machwerke erkennt und zur Maculatur legt, sondern aus solchen, die wenigstens eine theilweise Vertrautheit mit ihrem Gegenstande und eine selbständige Auffassung desselben erkennen lassen; auch sei ausdrücklich bemerkt, dass wir mit der Zurückweisung verkehrter Reformprojecte nicht zugleich auch andere Leistungen ihrer Urheber treffen wollen, da in der That mehrere von ihnen sonst recht schätzenswerte Arbeiten geliefert haben. Nur ist es hier nicht unsere Aufgabe, die noch vorhandenen Reste und Spuren gedeihlicher Arbeit auf gesunden Grundlagen nachzuweisen, sondern die zerstörende Tendenz fieberhafter Fortschrittsbestrebungen blosszulegen.

Vor einigen Jahren machte ein Universitätsprofessor die merkwürdige Entdeckung, alle bisherige Pädagogik leide an dem Grundfehler, dass sie reine Individualpädagogik sei; diese habe sich nun überlebt, unsere Zeit bedürfe einer neuen, nämlich der Socialpädagogik. Sogleich wurde diese große Reformidee in verschiedenen Lehrer- und Schulzeitungen breit ausgeführt und erläutert. Ich war anfangs sehr erstaunt über diese Entdeckung, da mir kein namhafter Pädagoge bekannt ist, der das Kind blos als Individuum und nicht auch als sociales Wesen betrachtet hätte, wie denn allgemein bekannt ist, dass schon Plato und Aristoteles gerade diesen Gesichtspunkt hervorgehoben und fast alle Classiker unserer Wissenschaft demselben vollauf Rechnung getragen haben. Nur von Locke, Rousseau und Herbart, die hauptsächlich die Hofmeisterpädagogik pflegten, kann man sagen, dass sie den Zögling überwiegend als Individuum betrachteten und behandelten, ohne jedoch die sociale Bestimmung desselben principiell zu ignoriren. Aber die Entdeckung war nun einmal gemacht und wurde gläubig nachgesprochen; insbesondere wurde sie auf Pestalozzi gemünzt, der dabei das Zeugnis erhielt, dass er als antisocialer Pädagoge für unser Zeitalter unbrauchbar geworden sei, er, der gerade die sociale Bedeutung der Erziehung so warm und nachdrücklich betont hat.*) Und wie löste sich das Räthsel? Dadurch, dass sich eine grobe Begriffsconfusion seiner Ankläger herausstellte. Die Herren verstanden nämlich unter Individualität nicht das, was in der Pädagogik allgemein darunter verstanden wird, sondern das Gegentheil davon, nämlich das Typische im Menschen, den Gattungs-

*) Vgl. meinen Vortrag: „Die Grundgedanken der Pädagogik Pestalozzi's", Jahrg. IX des „Pædagog." S. 351 ff.

charakter des Menschen. Dass nun Pestalozzi mit Rousseau, Kant u. a. so vernünftig gewesen war zu verlangen, das Kind müsse vor allem ein Mensch werden, womöglich ein ganzer und voller Mensch nach allen Seiten und Richtungen seines angeborenen Wesens, wenn es einst als Glied der Gesellschaft mit Ehren bestehen solle, dass er die allgemeine Menschenbildung als die Grundlage und Voraussetzung der besonderen Standes- und Berufsbildung hinstellte, das wird ihm heutzutage als überlebte Thorheit angerechnet; denn jetzt soll der Mensch nur noch etwas gelten, sofern er dem Staate, der Kirche, der Gesellschaft, einer bestimmten Interessen- oder Berufsclasse u. s. w. einen vorgeschriebenen Dienst leistet, und er soll ad hoc so früh als möglich abgerichtet und in einen engen Gesichtskreis gebannt werden. Ein ganzer Mensch und ein Mensch, der auch für sich selbst etwas bedeutet, darf niemand mehr sein, nur noch ein Bruchstück, ein verfügbares „Material", ein brauchbares Werkzeug, ein Glied der dienenden oder herrschenden Schichten, ein Arbeiter, ein Beamter u. s. w., nur eben kein Mensch, denn solch ein Ding gibt es nicht mehr, das ist nur noch ein Abstractum, eine Phrase, ein kosmopolitischer Schwindel.

Ein anderer Universitätsprofessor hat gefunden, Pestalozzi sei „durch seine ganz speculative Voraussetzung eines fundamentalen Unterschiedes zwischen der thierisch-sinnlichen und der menschlich-höheren Natur zu nicht geringen Irrthümern gelangt". — Nun: „Pestalozzi" und „ganz speculative Voraussetzung", das ist in der That eine neue Combination; die Kenner Pestalozzi's wussten davon bisher nichts.*) Auch würde es ihnen erwünscht sein, von dem Herrn Professor zu erfahren, welchen Irrthümern Pestalozzi durch seine ganz speculative Voraussetzung verfallen sei. Vermuthlich hat er mit seiner Unterscheidung dem heute so beliebten „Monismus" die gebürende Reverenz verweigert, wie einst andere Schweizer dem hochaufgerichteten Gesslerhute. Aber der Herr Professor stellt selbst als eine Grundforderung seines Reformwerkes den Satz auf: „Wir müssen den psychophysischen Parallelismus anerkennen!" Und es muss ihm doch schon aus der Elementarmathematik bekannt sein, dass zum Parallelismus wenigstens zwei Linien oder Flächen gehören; auch wird er nicht in Abrede stellen können, dass von einem psychophysischen Parallelismus nicht die Rede sein könnte, wenn nicht zweierlei Phänomene als Objecte der Untersuchung gegeben wären, nämlich die Thatsachen

*) Vgl. den auf S. 5 citirten Vortrag.

der äußeren (sinnlichen) Wahrnehmung und die Thatsachen des Selbstbewusstseins. Hier handelt es sich nicht um eine „ganz speculative Voraussetzung“, sondern eben um Thatsachen. Auch ist der besagte Parallelismus, soweit er nachweisbar ist, längst anerkannt, sowol in der volksthümlichen Anschauung als in der Wissenschaft, bisweilen sogar, z. B. bei Spinoza, in überspannter Weise; die Pädagogik insbesondere war sich desselben stets bewusst und hat in dieser Hinsicht keiner neuen Offenbarung bedurft. Wenn uns ferner der Herr Professor belehrt, „die Erziehung dürfe nicht mit der Begriffsbildung beginnen“, es komme vielmehr auf „die richtige Auswahl der Reize“ an, womit dann auch „die richtigen Empfindungen und Erinnerungsbilder“ erzielt würden, so mag dies für ihn eine neue Entdeckung sein; die Pädagogen wissen und üben es längst und finden es u. a. in der trefflichsten Weise ausgeführt bei Pestalozzi und bei dem bedeutendsten aller Psychologen, von welchem der Herr Professor leider nicht einmal den Namen zu kennen scheint. Wir können also seine Reformideen einstweilen noch entbehren; denn was in denselben ein wenig nach Originalität schmeckt, nämlich seine Behauptungen über die Vorgänge in der Hirnrinde, das mag er vorerst der Approbation seiner Specialcollegen unterbreiten: die Pädagogik weiß einstweilen keine Verwendung dafür.

Ein junger Doctor überrascht uns mit der bündigen Erklärung: „Die Pädagogik als Wissenschaft ist eine Errungenschaft unseres Zeitalters“ und weist dann ausführlich nach, dass es mit dieser Errungenschaft unseres Zeitalters nichts sei. Dieser scheinbare Widerspruch beruht darauf, dass der Herr Doctor nur die bekannte Pädagogik der „Wissenschaftlichen“ im Sinne hat, die freilich eine Errungenschaft unseres Zeitalters und ein sehr gebrechliches Ding ist.*) Vormals hat sie unserem Doctor selbst als Nährmutter gedient; nun aber hat er sich von ihr abgewendet, weil sie nur „das ist, was Schulhochmuth wissenschaftliche Pädagogik nennt und bei den berufenen Vertretern der Wissenschaft so sehr in Misscredit gerathen ist“, ja, auch verschuldet hat, „dass man vielfach überhaupt von Pädagogik als Wissenschaft nichts mehr hören mag“. Dies ist allerdings richtig; dass es aber auch eine andere und ältere Pädagogik von wissenschaftlichem Werte geben könne, scheint ein dem Herrn Doctor ganz fremder Gedanke zu sein — natürlich, denn in seiner bisherigen Schule hat er ja nur hören

*) Die sogenannte „wissenschaftliche“ Pädagogik ist übersichtlich beleuchtet im VI. Jahrgang dieser Zeitschrift S. 296 ff., dann ausführlich in den folgenden Jahrgängen.

können, dass dies nicht der Fall sei. Also: die Gegenwart hat keine wissenschaftliche Pädagogik, die Vergangenheit auch nicht, folglich muss sie von der Zukunft erwartet, d. h. erst geschaffen werden. Dazu soll nun vorerst eine Verbindung der Pädagogik mit der Psychologie hergestellt werden, natürlich mit der „modernen". Man habe zwar an eine solche Verbindung auch bisher schon gedacht, aber an brauchbaren Arbeiten in diesem Sinne „fehlt es noch so gut wie ganz", behauptet der Herr, natürlich, weil er davon im Inventar seiner bisherigen Schule nichts Rechtes gefunden hat. Also muss eine Reform oder, wie er sagt, „Neugestaltung" erfolgen und dies vom Fundament aus, nämlich vom Ziel der Erziehung, welches für die ganze Wissenschaft entscheidend, bisher aber nicht richtig erkannt sei. Natürlich müsse dasselbe „modern" sein, d. h. der Pädagoge selbst wie auch der Zögling müsse sich leiten lassen „von der Weltanschauung seiner Volks- und Zeitgenossen bezüglich der Moral, Wirtschaft und Politik und über das Endziel alles menschlichen Strebens und Thuns, also betreffs der Religion, der Beziehungen, die zwischen uns und dem Weltganzen, zwischen uns und dem Grund- und Urprincip der Welt bestehen", kurz „von einer völlig abgerundeten Weltanschauung, damit er alles im Dienste des Absoluten thue und sich als Träger einer höheren Idee und als Vollstrecker eines göttlichen Willens, ja geradezu als einen Theil, eine unter den vielen Modificationen der ringenden, kämpfenden weltimmanenten Gottheit allezeit betrachte". Diese moderne Weltanschauung dürfe freilich nicht von jedem beliebigen Zeit- und Volksgenossen auf eigene Faust festgesetzt werden, sondern es dürften nur die „wissenschaftlich geprüften und gesichteten" Anschauungen gelten, worüber die „speculative Philosophie" zu entscheiden habe. Dass aber in dieser ebenso schwere Gegensätze bestehen, wie in den Meinungen der großen Menge, scheint unser Doctor zu übersehen. Zwar im Erfahrungsmäßigen proklamirt er die „Variabilität aller Werte" — wieder eine echt moderne Idee; aber im Metaphysischen, Absoluten, Übersinnlichen und Unbegreiflichen — da soll alles positiv festgesetzt werden. Ich glaube jedoch, dass hierzu sogar die Autorität unseres Doctors nicht ausreichen dürfte und dass, wenn es mit der Pädagogik erst nach Fixirung seines „Zieles" Ernst werden soll, die Menschheit bis zum Ende ihrer Tage keine Pädagogik erhalten wird. In der That hat man auch an keine andere Wissenschaft jemals analoge Anforderungen gestellt, sonst würde es überhaupt keine Wissenschaft geben (vgl. den in der Fußnote auf S. 3 citirten Aufsatz). — Möge nun immerhin unser Doctor sein Heil versuchen; wir anderen können

uns getrösten, dass er nichts Haltbares zustande bringen wird. Das menschliche Erkenntnisvermögen reicht nicht aus, um jene Probleme zu lösen, welche jetzt als Fallen vor die Pforten der Pädagogik gestellt werden sollen. Und jeder neue Versuch, die ehernen Grenzen unserer Einsicht durch metaphysische Dogmen umzustürzen, birgt Unheil in sich. Denn was hätten wir zu erwarten, wenn wieder einmal durch irgend eine Gewalt der Wahn zur Geltung gebracht würde, der Mensch könne sich wirklich und wahrhaftig mit dem Ur- und Grundprincip der Welt verbinden und identificiren, sich als Vollstrecker eines göttlichen Willens, ja geradezu als einen Theil der kämpfenden Gottheit betrachten?! — Das ist ja schon im Mittelalter dagewesen und hat zahllose Opfer „zur Ehre Gottes" auf Folter und Scheiterhaufen gebracht. Freilich gibt es auch noch heute Leute, die dem schrecklichsten Fanatismus fröhnen würden, wenn es nur anginge. Aber hat die Pädagogik den Beruf, diesen Leuten zu dienen? Unser Doctor wird wol in seiner ehemaligen Schule genug solche Fanatiker kennen gelernt haben; leider jedoch ist ihm sein Austritt aus derselben nicht zur radicalen Heilung von ihrem Gifte gereicht. Blinde Selbstüberhebung mit dem Nimbus der Wissenschaftlichkeit schmücken zu wollen, ist aber doppelt gefährlich in unseren Tagen, wo auf allen Gassen das Evangelium der modernen „Übermenschen" mit dem Kampfgeschrei mittelalterlicher „Gottesstreiter" zusammenklingt. Mag man auch dies zu den vielen Herrlichkeiten des Ausgangs unseres Jahrhunderts zählen, ich meinestheils muss bekennen, dass mir zur Würdigung derselben das Genie fehlt, und dass ich noch immer auf dem beschränkten Standpunkte des längst überwundenen, geistesarmen Goethe stehe, der da sagt: „Mit Göttern soll sich nicht messen irgend ein Mensch!" Ich meine: der Mensch soll nicht mehr wissen wollen, als er wissen kann und soll sich in seinen thörichten und ohnmächtigen Anschlägen nicht für den Vollstrecker eines göttlichen Willens halten. Wem dies nicht das natürliche Gefühl sagt, dem wüsste ich, wenn er ein starker Geist ist, nichts Besseres anzurathen, als die Kunst eines, freilich auch veralteten, Bahnbrechers deutscher Denkungsart, nämlich eine tüchtige Dosis Kant'scher Kritik, die leider im Kreise moderner Speculanten nicht mehr hoffähig zu sein scheint.

War uns jetzt die Aussicht auf eine Pädagogik von oben, von den höchsten Höhen der speculativen Philosophie, oder vielleicht auch der Offenbarungstheologie eröffnet, so will uns ein anderer Reformer — diesmal kein Professor oder Doctor, aber auch ein sehr fruchtbarer Geist — eine Pädagogik „von unten" bescheren, wie er seine Er-

findung ausdrücklich nennt. Der Kundige erräth vielleicht, dass wir da einen Apostel der „Kinderpsychologie" zu hören das Vergnügen haben. Ein echter Confusionsrath ist er auch, was nicht zu verwundern, da er zu den „Wissenschaftlichen" gehört. Mit der bekannten historischen Treue und Wahrheitsliebe derselben nimmt er z. B. für diese Auserwählten das Verdienst in Anspruch, „den Glauben an die Allmacht der Katechese ins Wanken gebracht zu haben", während dies bekanntlich längst vor ihnen Pestalozzi in der trefflichsten Weise gethan hat. Das Princip ferner, „ein durchaus wissenschaftliches", wie er sagt: „Wie entwickelt sich der Mensch, und was muss ihm demgemäß geboten werden?" führt er lediglich als die wahrscheinliche Grundlage der Ziller'schen Culturstufentheorie an, während diese Grundfrage der Erziehung bekanntlich gerade bei den hervorragendsten Pädagogen, z. B. bei Comenius und Pestalozzi, in der bestimmtesten Weise hervortritt und die wichtigste Rolle spielt. Diesen Meistern Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, wäre natürlich für den ergebenen Lehrling anmaßender Stümper nicht passend, denn sonst müsste er jenen ja auch etwas „durchaus wissenschaftliches" zuerkennen! Mit der gleichen Sauberkeit wie historische Momente stellt unser Pädagog „von unten" auch die theoretische Grundlage seines Reformprojectes ans Licht. Er redet von Anlagen, die der Erzieher ausbilden kann; seine Hauptautorität ist aber Herbart, bei dem es überhaupt keine Anlagen und daher auch keine Ausbildung derselben gibt; damit combinirt er drittens die gerade entgegengesetzten Doctrinen, nach welchen so ziemlich alles angeboren sein soll, und er möchte cum grano salis behaupten: „Der Mensch ist fertig, wenn er auf die Welt kommt." Also von allem etwas, wie man's gerade hört oder liest, aber „durchaus wissenschaftlich". Besonderen Wert legt aber unser Pädagog von unten auf die Ansichten der Kinder, denn seine Devise ist: „Ich gehe zu den Kindern in die Schule." Die geistreichen Reflexionen über die „Sieben Geißlein", die „Bremer Stadtmusikanten" etc., welche er uns aus dem Munde seiner Schüler mittheilt, sprechen dafür, dass er sich recht begabter Führer in der Kinderpsychologie erfreut, die u. a. auch wissen, dass die ihnen vorgelegten Sachen nur zusammengedichtet seien, damit sie etwas zu lesen hätten, natürlich auch, wie man es hätte besser machen sollen. Erfahrene werden freilich bezweifeln, ob die vorgeführte Kinderweisheit wirklich rein aus dem Genius der hochstrebenden Jugend hervorgegangen, oder nicht vielmehr von Erwachsenen beeinflusst und soufflirt sei, ein Zweifel, der mindestens ebensoviel Berechtigung haben dürfte,

als derjenige unseres Reformers an der Zuverlässigkeit des von anderer Seite gesammelten kinderpsychologischen Materials. Ist schon bei der Feststellung einfacher Data aus dem Entwicklungsgange der Kindesseele die größte Vor- und Umsicht nöthig, so muss man noch weit kritischer zu Werke gehen, wenn man, wie unser Pädagog von unten, altkluge Kinderaussprüche wissenschaftlich verwerten will. Der Belletristiker mag seine Kindertypen gestalten, wie es ihm gefällt, der Pädagog muss sich hierbei der größten Nüchternheit befleißigen, und wenn er, wie unser Reformer, zu seinen Zwecken u. a. auch die schöngeistige Literatur ausbeuten will, zwischen „Dichtung und Wahrheit“ unterscheiden, worauf der alte Goethe durch den Titel eines seiner Werke ausdrücklich aufmerksam gemacht hat. Sonst begegnet es wol, dass ein Schulmann von einem literarisch verwerteten Knaben auf Befragen die Auskunft erhält, die über ihn publicirte Bildungsgeschichte sei „vom Vater so zusammengedichtet“. Gar in der Schule die oft recht naseweisen Bemerkungen der Kinderphilosophen respectvoll und beifällig anzuhören, ist eine pädagogische Thorheit, mit der nur dünkelhafte Flachköpfe herangebildet werden können. Die berühmte „wissenschaftsiche“ Pädagogik sinkt in der That von Stufe zu Stufe: angefangen hat sie damit, unreife Jünglinge zu dreisten und pietätlosen Schwätzern abzurichten, und nun will sie schon die ABC-Schützen zu Lehrmeistern der Lehrer machen. Wir sind nicht mehr weit davon entfernt, dass man die Kinder auf das Katheder und die Lehrer auf die Schulbänke setzt. Das ist die wahre Zukunftspädagogik, die unserem Gewährsmann „vorschwebende, der heutigen Wissenschaft und Weltauffassung entsprechende Pädagogik von unten“. Wirklich ganz modern, vollkommen entsprechend dem Zeitgeist, welcher auch Politik und Religion von unten macht, indem der ungebildete Haufe in tumultuarischen Versammlungen seinen geehrten Wahlcandidaten offenbart, wofür sie wirken sollen, und diese das liebe „Stimmvieh“ mit devoten Redensarten umschmeicheln, oder die fanatisirte Gefolgschaft der Hetzkapläne auf confessionellen Congressen demonstrirt, welches der wahre Glaube und die unveräußerlichen Rechte der Kirche seien, damit die leitenden Kreise und öffentlichen Autoritäten aus der Volksstimme die Gottesstimme vernehmen. Da muss denn freilich auch die „Wissenschaft“, und in erster Linie die Pädagogik, von unten auf, nämlich von Kindern und Ignoranten reformirt, d. h. zerstört werden. Unser Gewährsmann thut, als ob die Kinderpsychologie noch ganz und gar eine terra incognita sei und von den ersten Elementen an erst entdeckt werden müsse. Es sollen daher recht viele Collegen nach

einem gemeinsamen Plane feststellen und aufschreiben, was die Kinder interessirt, und was sie an den Dingen beobachten, damit „alle zusammen das Typische finden“, oder „jeder soll auf eigene Faust veröffentlichen, was er gefunden“; leider halte gar mancher tüchtige Lehrer mit seinen wertvollen Erfahrungen zurück. Nun, vermuthlich sind das solche, die es nicht für ersprießlich halten, die alltäglich sich wiederholenden Kleinigkeiten in unendlichen Variationen abzuspielen, und sich des Wortes erinnern: „Such' er den redlichen Gewinn, sei er kein schellenlauter Thor!“ Das ist noch immer besser, als die Publication von subjectiven „Erfahrungen“, die als Entdeckung typischer Stadien in der Kinderpsychologie gelten sollen. So interessirt sich unser Reformer z. B. für die Frage: in welchem Lebensalter die Kinder anfangen, Kritik an den Märchen zu üben, und er beantwortet sie dahin: „Nach meinen Erfahrungen zeigt sich diese laut am Ende des 8. Lebensjahres.“ — Ja, lieber Herr: warum denn nicht in der Mitte des 7., oder am Anfang des 10. Jahres? Das hängt ja von der Individualität des Kindes und von der besonderen Art seiner Bildungsverhältnisse ab, geradeso, wie an dem einen Orte das Vorstellungsinventar sechsjähriger Kinder nicht gerade dasselbe sein kann, wie an einem anderen Orte, weil die im Gesichtskreise der Kinder liegenden Objecte und Erscheinungen nicht überall gleich sind. Wer trotzdem hier ein allgemeingültiges „Inventar typischer Vorstellungen“, also eine Kinderpsychologie nach der Schablone herstellen will, beweist nur, dass er überhaupt von Psychologie nichts versteht. Was in der Entwicklung der kindlichen Seele insbesondere und des menschlichen Geistes überhaupt typisch ist, das ist längst klar und deutlich nachgewiesen, und jede rechte Psychologie ist zugleich Kinderpsychologie, weil ohne Kenntnis der elementarischen Seelenentwicklung das Verständnis des höheren Geisteslebens unmöglich ist. Es verhält sich hierin genau so, wie mit den Wissenschaften von den Organismen der äußeren Natur, welche ebenfalls die ersten Lebensstadien nicht ignoriren dürfen, wenn sie die Gesammtentwicklung verstehen wollen. Es braucht aber deshalb keine besondere Botanik der Baumschule, keine besondere Biologie der Küchlein, keine besondere Physiologie der Kälber etc. zu geben, oder gar erst von Anfang an geschaffen zu werden. Weil aber unser Pädagog von unten nicht weiß, was er will, und selbst von namhaften Förderern der Kinderpsychologie, deren er ein reichliches Dutzend lobend aufzählt, nichts gelernt hat: so kommt er zu dem Ergebnis, dass man bis jetzt noch nichts wisse, und dass alles noch ein Chaos sei, womit er denn für sein Theil vollkommen

Recht hat. Indem er also erklärt, dass seine Pädagogik von unten noch in weiter Ferne liege, leitet er getrost sein Schifflein zurück in den Rettungshafen der Herbartianer, „die von oben bauen", und wir können nur wünschen, dass er es lieber hierbei für immer bewenden lasse und einfach das Inventarium seiner Schule festhalte, als auf neue Abenteuer ausgehe. Das wird ihm alle vergebliche Mühe ersparen und der Pädagogik „von oben" die wolverdiente Stabilität sichern. Man beginnt da in canonischer Weise mit dem „einfachen Wesen", bewilligt ihm fünf Ideen und sechs Interessen, spricht von der Charakterstärke der Sittlichkeit, von Regierung, Zucht und Unterricht, von Apperception und Concentration, von Cultur- und Formalstufen, von Analyse, Synthese, Association, System, Methode und dem sonstigen Hausrathe, worin man ja seit einem Menschenalter zu voller Geläufigkeit gelangt ist. Das kann man dann ad libitum et in infinitum fortsetzen bis zum jüngsten Tage, ohne dass etwas dabei herauskommt, und gewährt doch die Genugthuung, dass man ein „durchaus wissenschaftlicher" Pädagoge sei und auch immer einen gelehrigen Anhang finde. Denn das Geschlecht derer, die auf möglichst bequeme und billige Weise „wissenschaftlich" werden wollen, wird nicht sobald aussterben; bequemer und billiger aber kann in der That nichts sein, als das Enchiridion und der Obolos, welche den Eintritt in das Elitecorps der modernen Pädagogen vermitteln. Fragt jedoch ein profaner Mephisto: „Was quirlt ihr in dem Brei herum?" so kann die ehrsame Sippe getrost antworten: „Wir kochen breite Bettelsuppen", worauf sie die tröstliche Versicherung erhalten wird: „Da habt ihr ein groß Publicum."

Das Gebräu ist ja recht pikant und reizt dann und wann selbst außerhalb der ständigen Tischgesellschaft zu einer gelehrten Analyse der verwendeten Ingredienzien. So erfreut sich namentlich das berühmte „Interesse" in unserer Zeit einer hingebungsvollen Forschung, und erst jüngst hat ihm ein deutscher Seminardirector ein ganzes Buch gewidmet. Als selbständiger Denker und principieller Gegner der Herbart'schen Lehre bearbeitet er zwar diesen Modeartikel in eigener Weise; es ist aber schwer einzusehen, was damit zur Klärung oder Bereicherung der Pädagogik gewonnen werden soll. Man kann freilich in ein Schlagwort alles Mögliche hineinpacken und unter dem Titel psychologisch-pädagogische Monographien ebensowol das Interesse, wie die Concentration, oder die Apperception, oder das Gedächtnis, die Phantasie, den Willen, die „Charakterstärke der Sittlichkeit" etc. als Beziehungspunkt aller Seelen- und Erziehungslehre hinstellen und im Wesentlichen immer dasselbe sagen; aber es werden dabei vielfach die

Elemente der Wissenschaft aus den Fugen, d. h. aus dem genetischen Zusammenhang gerissen und verwirrt, theils übersehen oder unterschätzt, theils gewaltsam gezerrt und gestreckt, wie in einem Prokrustesbett, damit sie nur in die angelegte Schablone passen. Auf diese Weise wird die ganze Pädagogik windschief, sie verliert ihre Symmetrie, und während manche ihrer Gebiete veröden, entstehen auf anderen krankhafte Wucherungen. Zu diesem gehört eben auch das unaufhörlich besungene „Interesse“, ein wassersüchtig aufgeschwellter Wechselbalg unter den psychologisch-pädagogischen Begriffen. Was mit diesem Fremdwort in sinngemäßer und maßvoller Fassung bezeichnet wird, das ist in der älteren Erziehungslehre hinreichend beachtet worden; die deutsche Pädagogik brauchte nicht darauf zu warten, dass ihr durch einen gelehrt klingenden Kunstausdruck eine neue Welt eröffnet würde, für deren Wunder die Muttersprache keine Namen hätte. Und statt diesem verdächtigen Bastard, der anfangs mit dem Zeugnis empfohlen wurde, dass er jedem Eudämonismus abhold sei, sich aber immer mehr mit dem platten Egoismus der modernen Interessenjägerei identificirt, noch weiter den Hof zu machen, wäre es wol an der Zeit, etwas mehr von Pflicht und Ehre zu sprechen. Geradezu ekelhaft aber ist es, die liebe Jugend fortwährend nach ihren Interessen zu behorchen und ihr auch für die Zukunft lauter Interessen ans Herz zu legen. Bereits hat ein findiger Reformer, ebenfalls ein deutscher Seminardirector, darin wieder einen kräftigen Schritt vorwärts gethan. Vorerst proclamirt er das Princip: „Unsere Volksschule muss in erster Linie Erziehungsanstalt sein!“, was wir freilich längst wussten: es ist von niemandem besser gelehrt worden als von Pestalozzi; und die Volksschule **war** auch Erziehungsanstalt, solange und soweit Pestalozzi und seine Schüler etwas in ihr galten. Aber erst jetzt soll sie ihren höchsten Triumph feiern, indem sie durch die Interessenwirtschaft auf die rühmliche Höhe unserer Zeit erhoben wird. Schon ist der sechsköpfige Götze nicht mehr „vielseitig“ genug. Der eben erwähnte Priester desselben hat es bereits bis zu wolgezählten neunzehn Stück Interessen gebracht und sagt ausdrücklich, man könne auch noch eins hinzufügen. Der ganze Lehrstoff der Volksschule soll nun fortan ausschließlich nach diesen neunzehn Interessen ausgewählt und geordnet werden, wie unser Reformer in einem ausführlichen Plane darstellt. Das sei sein „Ideal der Volksschule“. Schließlich bemerkt er noch: „Wenn ich zur Erreichung dieses Zieles manchmal andere Mittel und Wege für gut halte, als andere Leute, so ist zu bedenken, dass sich in jedem Kopfe die Welt in eigener Weise spiegelt.“ — Natürlich, freilich! Das ist ja

ein Charakteristicum unserer Zeit und ein angeborenes Grundrecht des modernen Geschlechtes. Jedes Individuum ist von Kind auf befugt, zu denken und zu wollen, was ihm beliebt, und wenn man etwas von ihm verlangen will, so muss es seinen Interessen entsprechen, deren es vorläufig neunzehn Stück gibt. — Dieser selbstherrliche Standpunkt wird noch kräftiger betont von einem weiteren Reformer der Pädagogik, welcher geradeaus erklärt: „Die festgefügten Gedankensysteme aus der Schulzeit seien ihm zerfallen", (er gehörte vormals ebenfalls dem Kreise der „Wissenschaftlichen" an und war darin auch literarisch thätig); „und," fährt er fort, „auf dem Boden meines ureigenen Ichs erstand ein neues, freies, geistiges Leben. Ich fühle, dass ich eine Welt für mich bin!" — Das lässt sich hören! Allen Respect! —

Es gibt auch Reformer von minder schneidiger und radicaler Natur, die jedoch ebenfalls entbehrlich wären, da sie nur längst bekannte Wahrheiten als neue Ideen ausrufen und schon hierdurch, meist aber auch durch fehlerhafte Zugaben und willkürliche Änderungen des Sprachgebrauchs zur Confusion des pädagogischen Gedankenkreises beitragen. So lesen wir in einer pädagogischen Zeitschrift: „Es wird von hervorragenden Pädagogen in letzter Zeit viel Gewicht darauf gelegt, den Kindern eine durchaus moderne Erziehung zu geben, d. h. die Kinder sollen das, was sie lernen, nicht blos mechanisch, sondern psychologisch auffassen." — Das ist jedoch keineswegs erst „in letzter Zeit", sondern schon längst von allen namhaften Pädagogen erkannt und gefordert worden. Nur setzten sie statt des hier wenig passenden, wenn auch „wissenschaftlich" klingenden Wortes „psychologisch" das zutreffende „selbstthätig". Auch dachten sie bei dem Worte „Erziehung" nicht blos an das „Lernen", da erst der Obermeister der „Wissenschaftlichen" erklärte, „keinen Begriff von Erziehung ohne Unterricht" zu haben, während die „Vulgärpädagogen" allerdings einen solchen Begriff hatten. — Eine andere Stimme ruft: bei der Erziehung müssten „die Entwicklungsgesetze der menschlichen Natur" maßgebend sein und empfiehlt als Gewährsmänner hierüber u. a: auch solche Autoren, bei denen es Entwicklung und Entwicklungsgesetze der menschlichen Natur überhaupt gar nicht gibt. Dass da übrigens ein sehr alter und längst feststehender Grundsatz der Pädagogik vorgebracht wird, bedürfte keiner Erwähnung, wenn nicht die Unwissenheit „modern" wäre. — Ferner verlangen die einen: „Alles nach psychologischen Gesetzen!" Die anderen: „Alles nach physiologischen Gesetzen!" Beide Parteien thäten aber gut, wenn sie unter sich ein billiges Übereinkommen träfen, was sie einander gegenseitig überlassen wollen, dabei

jedoch auch für andere Gesetze noch etwas übrig ließen. — „Die Anthropologie muss in den Dienst der Diätetik und Hygiene treten." „Anthropologie und Gesundheitslehre sollen sich zu einander verhalten wie Grund und Folge." Ganz recht, geehrte Herren, nur sind das längst bekannte Gemeinplätze. — Oft ist auch ein wolklingendes Stichwort schon hinreichend, um ein Reformwerk zu begründen. Dem einen ist ein ganz neues Licht aufgegangen, weil er zum erstenmal den Ausdruck „Evolution" gehört hat, für den man früher meist „Entwicklung" setzte; einem andern, weil jetzt viel von „Dispositionen" gesprochen wird, wofür man sonst „Anlagen" sagte. Die „natürliche" Erziehung ferner ist ein großer Fortschritt über die „naturgemäße", und ein pädagogischer Vortrag erweckt laut Bericht sensationellen Beifall, weil er etliche allgemein bekannte Regeln der Didaktik unter dem genialen Titel „Philosophie des Lernens" reproducirt. Bei solchen Kunststücken zeigen manche Reformer eine so innige Befriedigung ihrer selbst, als hätten sie zum mindesten die Differentialrechnung oder das elektrische Licht erfunden.

Dass dieses unsinnige Umherjagen nach pädagogischen Reformen zahlreiche Abenteurer wie mit sich selbst so auch untereinander in unlösbare Widersprüche versetzt und in weiten Kreisen alle Begriffe verwirrt, dürfte aus dem Mitgetheilten schon zur Genüge deutlich geworden sein. Es sei daher nur noch ein besonders flagranter und folgenschwerer Fall dieser Art ausdrücklich hervorgehoben, nämlich der Streit um die Moral. Für ganze und halbe Übermenschen ist sie gar nicht mehr vorhanden, sondern nur noch ein verächtliches Ammenmärchen; für speculative Forscher im Reiche des Absoluten und sonstige Äquilibristen hat sie blos einen relativen Wert, während sie von den sogenannten „wissenschaftlichen Pädagogen" noch immer als das A und O, als der einzige Leitstern und Zielpunkt aller Erziehung hingestellt wird. Von diesen Theorien ist die letzterwähnte schon seit Jahrzehnten als radicale Reformidee in schwunghaften Betrieb gesetzt worden. Aller Unterricht, auch die Naturkunde, die Weltgeschichte, die Geographie, die Erklärung von Lesestücken, der Gesang etc. soll lediglich die sittliche Erziehung zum Endzwecke haben. Diese Überspannung und Einseitigkeit, nach welcher alle Bildungsstoffe für ethische Reflexionen zugeschnitten und ausgenutzt werden, wirkt natürlich auf das moralische Gefühl mehr abstumpfend als belebend. Nach dem Lärm, der damit gemacht wird, sollte man zwar glauben, es sei nunmehr die Kunst erfunden, die Säulen der moralischen Weltordnung von Grund aus und unerschütterlich in die Seele jedes Schulkindes und somit in das Volk hineinzubauen, womit dann die Gesellschaft,

besonders Staat und Kirche gerettet seien. Allein schon ist ein Menschenalter an diesem Reformwerke vorübergegangen, und noch will sich kein Erfolg, nicht einmal ein Anfang davon zeigen. Oder wo wäre ein solcher zu sehen? — Man mag immerhin bei jeder passenden und unpassenden Gelegenheit die Charakterstärke der Sittlichkeit als das einzige Erziehungsziel hinstellen und noch so oft fünf Ideen und sechs oder neunzehn Interessen aufzählen, bis jetzt macht das nur den Eindruck eines selbstgefälligen Pharisäerthums, das vor Gott und Menschen das Register seiner sterilen Tugenden auskramt. Dabei wuchert hier die ethische Casuistik, dort die Verachtung aller Moral, oder die Reducirung derselben auf die Kraft- und Kunstmittel des Kampfes ums Dasein nur um so lebhafter fort, und statt der Parole: das Ziel der Naturkunde ist die sittliche Erziehung, wird von einer jungen Partei bereits die entgegengesetzte ausgerufen: das Ziel der Sittenlehre ist die Erkenntnis der Natur. Vielleicht wird man bald finden, dass die Pädagogik recht wol durch ein Lehrbuch der Viehzucht ersetzt werden könnte. — Ein Extrem treibt das andere hervor, und da jede subjective Phantasterei, den Zügel des kritischen Denkens verachtend, sich auf das gleiche Recht des persönlichen Beliebens berufen kann, verschwindet schließlich alle Möglichkeit der Verständigung in der Theorie und zugleich die Sicherheit in der Ausübung des erziehlichen Berufes.

Um aber bei aller Zerrüttung der Leitgedanken doch das Metier in flottem Gange zu erhalten, führen zahllose Kärrner immer neue Stoffe herbei, welche von den emsigen Lehrern der wissbegierigen Jugend ausgespendet werden sollen. Das gibt eine weitere und sehr umfängliche Species von pädagogischer Reformliteratur, nämlich jene meist nach der Devise „billig und schlecht“ angefertigte Ware, welche unter den Titeln: Anleitung, Handreichung, Materialien, Lehrgänge, Präparationen, Probelectionen etc. vertrieben wird. Derartige Arbeiten haben ja ihre volle Berechtigung, wenn sie von wirklichen Meistern der Praxis für Schüler im Lehrfache gut ausgeführt werden. Wo sie aber in Masse von Unberufenen schleuderhaft zusammengeschrieben werden und längst im Amte stehenden Lehrern als bequeme Fahrbahnen dienen, da sinken sie zu Eselsbrücken herab, von denen man nur nicht recht weiß, ob sie ihren Namen von ihren Erbauern oder von den sie benutzenden Passagieren ableiten. Der schwunghafte Absatz, den solche Opera derzeit finden, wirft neben manchen anderen Merkzeichen der gegenwärtigen Sachlage nicht eben ein günstiges Licht auf die Bildung des Lehrerstandes, da er beweist, dass viele

Mitglieder desselben ihren Bedarf an Lehrstoff nicht aus wissenschaftlichen Büchern, sondern aus rationsweise zugeschnittenen und häufig stümperhaften Compilationen zu schöpfen gewohnt sind und überdies einer fortwährenden methodischen Gängelung bedürfen. — Überblickt man aber die gesammte pädagogische Tagesliteratur, so macht ein großer Theil derselben den Eindruck, als wäre die Meinung weit verbreitet: wer lesen und schreiben kann, ist befugt, als „Schriftsteller" aufzutreten.

Man darf sich unter solchen Verhältnissen nicht wundern, wenn ein über den Lauf der Dinge besorgter Schulmann ausführt, dass trotz aller von den Neuerern erhobenen Anklagen und entwickelten Reformprojecte sich keine Verbesserungen zeigen wollen. „Unsere Pädagogen," fährt er fort, „leiden in letzter Zeit am Schreibfieber; denn jeder, der irgend eine neue Idee erfasst, muss sie zu Papier bringen, um so einen Beitrag zur theoretischen oder praktischen, pathologischen oder psychologischen Pädagogik zu liefern." Und in seinem Unmuth über dieses Wirrsal ruft er aus: „Mögen unsere hochgelehrten und pädagogischen Köpfe uns endlich ein solides, einheitliches Unterrichtssystem geben, ganz gleichgültig, ob nach Herbart oder Diesterweg . . . Gebt namentlich der Volksschule einen hochstrebenden Bau, der unerschütterlich dasteht und selbst den spitzfindigsten pädagogischen Angriffen Stand hält." — Ja freilich: wenn jahraus jahrein das herabgekommene Geschlecht unserer Tage die Meisterwerke seiner großen Vorfahren mit Sand und Unrath bewirft und immer aufs neue verkündigt, es hätte diese Meisterwerke zu Falle gebracht; wenn die urtheilsunfähige Menge diesem prahlerischen Geschwätze Glauben schenkt und sich von jedem neuen Propheten nasführen lässt; wenn im Reiche des Geistes die Anarchie immer weiter um sich greift: dann möchte der Freund geordneter Thätigkeit mit jedem System zufrieden sein, wenn es nur standfest wäre. Aber woher soll denn ein solches System kommen, und wie soll es gegen Angriffe gesichert werden, wenn ein wirres Durcheinanderschreien stattfindet, wie einst beim babylonischen Thurmbau?

Es ist eben nicht gut, wenn eine Nation plötzlich aus dem Geleise ihrer Culturentwicklung herausspringt und das kostbarste Erbe ihrer Väter entweder muthwillig zum Fenster hinauswirft oder stumpfsinnig im Winkel liegen lässt. Es treten dann Perioden des Niederganges und Verfalls ein, wie sie die deutsche Geschichte im 10. und 11., im 14. und 15., dann wieder im 17. Jahrhundert und endlich in unseren Tagen aufweist. Ein Glück für die Nation ist es, wenn in solchen Zeitläuften noch immer ein gesunder Kern sich erhält, der seiner

Väter gern gedenkt, ihre Ideale in pietätvoller Tradition bewahrt, den Zug nach aufwärts und vorwärts festhält und somit dafür bürgt, dass unter günstigeren Verhältnissen — früher oder später — eine Wiedergeburt des Ganzen erfolgen werde. Wiederholt war eine solche der deutschen Nation vergönnt, und hoffentlich ist ihr auch in Zukunft noch eine beschieden. Der Ruhm und die Größe unserer Nation beruhte im 19. Jahrhundert auf den machtvollen Impulsen, welche sie aus den Geisteswerken ihrer großen Denker und Dichter empfangen hatte, sei es unmittelbar oder durch das Zwischenglied der Popularisirung, welche die Fundamente einer hochsinnigen Denkungsart, einer gedeihlichen Cultur auf allen Gebieten des Nationallebens und einer sieghaften Entfaltung der Selbsterhaltungskraft zum Gemeingut machte. Jenen Leitsternen aller höheren Bestrebungen folgte auch die deutsche Pädagogik, indem sie theils die bedeutendsten alten und ausländischen Werke über das Erziehungswesen an den neugewonnenen Maßstäben und Ideen prüfte, theils selbstschöpferisch nach diesen weiterbaute, wie es durch den in seiner Art einzig dastehenden Genius Pestalozzi und seine Schule geschah. Ebenso sind alle großen systematischen Pädagogiker Deutschlands, mochten sie, wie Niemeyer und Schwarz, Protestanten, oder, wie Milde und Sailer, Katholiken heißen, einig in der Begeisterung für unsere großen Denker und Dichter, an denen sie ihre Geister geklärt und geschärft, ihre Herzen erwärmt und erhoben hatten. Als Männer dieser Art die deutsche Pädagogik pflegten, da hatte diese auch einen wissenschaftlichen Charakter, weil jene Männer selbst eine solide wissenschaftliche Bildung besaßen und eben deshalb wissenschaftliche Arbeit lieferten. Seit aber einige „wissenschaftliche“ Hochstapler als große Propheten auftraten und zugleich eine Schar unreifer Jünglinge zu dreisten Marktschreiern, schamlosen Lästerern und dienstbereiten Landsknechten abrichteten: da wurde die „wissenschaftliche Pädagogik“ zu einem Gespött und Skandal, von dem man das Schlimmste noch verschweigt, wenn man sie mit einer Schaubude vergleicht, vor welcher kreischende Papageien an Ketten hängen, um das geehrte Publicum zum Eintritt anzureizen, damit es die schönen Liedchen abgerichteter Gimpel höre. Wenn aber dieses Pygmäengeschlecht die Frechheit hat, die ganze ältere Pädagogik als trivial und „vulgär“ zu brandmarken, so richtet sich diese Schurkerei nicht blos gegen Pestalozzi und seine Schule, auch nicht blos gegen die genannten und ihnen geistesverwandten Pädagogiker, sondern zugleich gegen Kant, den unerbittlichen Kritiker alles „wissenschaftlichen“ Wahns und Schwindels, gegen alle gründlich denkenden Philosophen

überhaupt, ingleichen gegen Lessing, Goethe, Schiller und alle anderen großen Leuchten der Nation. Ganz natürlich: denn die Großen müssen in den Staub getreten werden, damit die Kleinen auf die Kanzel steigen können. Vormals galt die Regel: Urtheile nicht über Dinge, die du nicht verstehst! Für die modernen Urgenies gehört dies aber zu den vulgären Schulmeisterrecepten, die „in die pädagogische Rumpelkammer" geworfen werden müssen. Wovon dürfte denn ein rechter Originalreformer überhaupt reden, wenn jene alte Regel für ihn gelten sollte? — Sich auf ein ernstes Studium der schon im voraus abgethanen Alten einzulassen, dazu reicht das den Jungen zu Gebote stehende Quantum von Hirn und Fleiß ohnehin nicht aus; auch haben sie davor ein instinctives Grauen, weil sie ganz richtig wittern, dass unter einem einzigen Fußtritte eines solchen Geistesriesen ein ganzer Schwarm von Eintagsfliegen verenden muss. Nun, mögen sie in Gottes Namen die Welt beglücken. Zweimal hat in diesem Jahrhundert die deutsche Nation große Thaten vollführt mit dem Geiste, den sie aus „vulgären" Quellen geschöpft: hoffen wir, dass einst in neuen Gefahren ein größeres Geschlecht noch Größeres leisten werde! Wir Alten können mit gutem Gewissen zur Ruhe gehen. Vivant sequentes!

Einstweilen steht aber die neue Heilsordnung erst im Stadium der Gährung, und da wollen wir (d. h. ich und meine Mitarbeiter) uns auch noch ein wenig rühren, um womöglich dann und wann durch ein warnendes und mahnendes Wort den Taumel zügelloser Neuerungssucht zu mäßigen und die unveräußerlichen Fundamente einer gedeihlichen Culturentwicklung in Erinnerung zu bringen. Denn es ist Gefahr vorhanden, dass die wilden Zeitströmungen, indem sie zersetzend auf vernunftgemäßes Denken und Streben wirken, zu positivem Schaffen aber unfähig sind, lediglich zur Stärkung der rückläufigen Bestrebungen ausschlagen, welche ohnehin gegenwärtig von den kirchlichen und staatlichen Machthabern eifrig betrieben werden. Das gemeinsame Ziel, dem die reactionären Gewalten und die anarchistischen Umtriebe im Reiche der Gedanken unaufhaltsam zueilen, ist bereits in einer der unserigen ähnlichen Geschichtsperiode von einem denkenden Beobachter fixirt worden, nämlich von Tacitus mit dem Ausspruche: Ruere in servitium!

Wenn es nun auch zweifelhaft sein mag, ob es sich überhaupt noch der Mühe lohne, diesem Zuge der Zeit entgegen zu wirken, so bleibt es dennoch ein jedem rechtschaffenen Menschen klares Pflicht-

gebot, unermüdlich allem zuwiderstehen, was er für thöricht und verderblich hält, und standhaft zu vertheidigen, was er als wahr und gut erkannt hat. Und aussichtslos ist ein solcher Kampf denn doch noch nicht. In der deutschen Nation und besonders unter den deutschen Pädagogen ist noch ein gesunder Kern vorhanden, der weder die stabile Knechtschaft unter einer alles persönliche Eigenleben zermalmenden öffentlichen Gewalt, noch das ruhelose Wellenspiel der individuellen Willkür, sondern die Freiheit unter den Gesetzen der Vernunft als die Grundbedingung der allgemeinen Wolfahrt und zugleich als die unerlässliche Voraussetzung jeder Wissenschaft betrachtet.

Und so möge denn der neue Jahrgang unserer Zeitschrift, unbeirrt von zersetzenden Agitationen, nach seinen alten Grundsätzen seiner alten Aufgabe dienen: der Erhaltung, festeren Begründung und organischen Fortbildung der classischen deutschen Pädagogik! —

Pädagogik, Psychiatrie und Criminalogie.

Von ***Dr. Theodor Heller**-Wien.*

Der bedeutende Aufschwung, den Psychiatrie und Anthropologie in neuerer Zeit genommen, hat auf zwei scheinbar weit voneinander entfernte Gebiete eine bemerkenswerte Rückwirkung ausgeübt: auf Criminalogie und Pädagogik. Der Umstand, dass die Psychiatrie eine umfassendere Bedeutung erlangen konnte, ist vor allem darauf zurückzuführen, dass dieselbe in den letzten Decennien ihren Standpunkt wesentlich geändert hat. Der Glaube ist heutzutage stark erschüttert, dass man durch Zuführung gewisser Heilmittel Geisteskrankheiten mit absoluter Sicherheit heilen könne; zahlreiche unumstößliche Beobachtungen haben ergeben, dass die sogenannten Neurotica häufig gefährliche Nebenwirkungen hervorbringen, welche zu ernsten secundären Störungen Anlass geben.*) Die moderne Richtung der Psychiatrie ist durch ihr vorwiegend psychologisches Interesse gekennzeichnet. Den Ausgangspunkt der psychiatrischen Betrachtung bildet das normale psychische Verhalten, das gleichsam den Maßstab abgibt, an dem alle psychischen Abnormitäten gemessen werden. Das Wesen der Geisteskrankheit besteht einerseits in dem Ausfall fundamentaler psychischer Functionen, andererseits und hierdurch vielfach bedingt in einer Veränderung der psychischen Causalität. Allerdings weisen die psychischen Abnormitäten in letzter Linie zurück auf eine krankhafte Veränderung des Centralorgans, namentlich der grauen Hirnrinde, die wir als eigentliches Organ des Bewusstseins anzusehen haben.**) Aber der Bau und die Functionen des Großhirns sind noch auf vielen Gebieten dunkel, unsere Kenntnisse gründen sich hier vielfach auf Schlüsse und Hypothesen, denen keine unbedingte Gültigkeit zugesprochen werden kann. Wenn demnach der anatomische und histologische Befund, selbst das

*) Vergleiche hierzu Kraepelin, Psychiatrie, 4. Aufl., Leipzig 1893, S. 197 ff.

**) Jedoch nicht im materialistischen, sondern im Sinne des psychophysischen Parallelismus.

mit großer Sorgfalt angestellte und wiederholt überprüfte Thierexperiment keine volle Klarheit in die Verhältnisse der psychischen Abnormitäten bringen können, so ist der umgekehrte Weg weit aussichtsreicher, von den psychischen auf die physischen Abnormitäten zurückzuschließen. Schon Herbart hat in diesem Sinne die große Bedeutung der Psychologie gewürdigt, und die Erfolge der modernen physiologischen Psychologie bestätigen dieselbe immer von neuem.

Dieses vorwiegend psychologische Interesse verknüpft nun Psychiatrie, Criminalogie und Pädagogik. Soferne man eine strafbare Handlung unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung betrachtet, d. h. die näheren äußeren und inneren Bedingungen prüft, welche das Verbrechen gezeitigt haben, bietet jeder criminelle Fall dem Richter ein psychologisches Problem dar. Für die Criminalogie ist nun die Lehre von der Entartung, die wir hauptsächlich französischen und italienischen Psychiatern verdanken, von besonderer Bedeutung geworden. Es kann kaum mehr einem Zweifel unterliegen, dass es verbrecherische Individuen gibt, welche die strafbare Handlung unter dem Einfluss eines inneren Zwanges vollführen, der wiederum hervorgeht aus einer tiefgreifenden psychischen Degeneration. Worin das Wesen der letzteren besteht, lässt sich heute noch nicht angeben, wenngleich die Vererbung zweifellos auch hier eine wichtige Rolle spielt. Jedenfalls wird uns die Zukunft noch wichtige Aufschlüsse über die Natur der „geborenen Verbrecher" geben. Im Interesse der jungen Lehre ist es nur zu bedauern, dass man dieselbe jetzt schon zu einem vorschnellen Abschluss gebracht hat, indem man gewisse zufällige und zufällig zusammentreffende Merkmale in einen ephemeren Verbrechertypus vereinigte, welcher namentlich der forensischen Psychiatrie eine zwar bequeme, aber keineswegs zuverlässige Grundlage bietet.

So viel sich bis jetzt ersehen lässt, treten die Erscheinungen der psychischen Degeneration in den meisten Fällen nicht mit einemmal und mit voller Kraft ins Dasein, dieselben äußern sich vielmehr zunächst in gewissen krankhaft veränderten Trieben, die jedoch den seelenkundigen Erzieher keinen Augenblick darüber im Zweifel lassen können, welche Krankheitserscheinungen sich auf diese Weise ankündigen. Wie sich jedwede Störung des physischen Organismus viel leichter in ihren ersten Anfängen als im Stadium vorgeschrittener Entwicklung bekämpfen lässt, so auch die psychischen Abnormitäten, und auf dieser naheliegenden Erwägung beruht die große Bedeutung der Pädagogik für die Therapie der Geisteskrankheiten, die wir im Folgenden erörtern wollen.

Man hat den Begriff der Erziehung unbedingt zu eng gefasst, wenn man denselben auf das Kindesalter beschränkt. Sofern man die Erziehung definiren muss als die planmäßige, bewusste Einwirkung Mündiger auf die Entwicklung Unmündiger, damit die letzteren ihre menschliche Bestimmung erfüllen, so ist der Erziehung ein weiter Spielraum gesichert auch für die Psychiatrie und Criminalogie. Das Wesen der Mündigkeit besteht in dem Vermögen der Selbstbestimmung, d. h. in jener Reife des Bewusstseins, welche sich kundgibt in Handlungen zum eigenen Besten und in innigster Beziehung hierzu zum Besten des socialen Körpers, dem das Individuum als dienendes Glied angehört. Die Übereinstimmung der beiden Interessenkreise, die sich auf das eigene Ich und auf die Gemeinschaft beziehen nach dem formalen Princip, das Kant in seinem kategorischen Imperativ niedergelegt hat, ist kennzeichnend für das Vorhandensein einer sittlichen Persönlichkeit. Wir sind allerdings über Kant hinausgelangt, indem wir das Sittengesetz nicht schlechthin als a priori gegeben, sondern als ein Product der ontologischen und philogenetischen Entwicklung ansehen.

Wenn nun die Mündigkeit volle Reife des Bewusstseins voraussetzt, so sind wir berechtigt, nicht blos Kinder, sondern auch Irrsinnige und Verbrecher als Unmündige zu betrachten. Damit ist aber nicht blos die Möglichkeit, sondern auch die Nothwendigkeit der Geltendmachung erziehlicher Einflüsse auf alle drei Gruppen von Unmündigen ausgesprochen; dieselben müssen aber, je nach den Ursachen, durch welche die Unmündigkeit bedingt ist, einen sehr verschiedenen Charakter annehmen. Da das Kindesalter nicht blos in physischer, sondern auch in psychischer Beziehung als Zeit der Entwicklung angesehen werden muss, so bedarf hier die Nothwendigkeit pädagogischer Einwirkungen keiner weiteren Begründung. Doch kommt dabei sehr wesentlich in Betracht, dass diese Entwicklung stetig, nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten fortschreitet, ein Umstand, welcher die Ausbildung der Erziehungswissenschaft als der Lehre von den planmäßigen, den intellectuellen und ethischen Entwicklungsstufen der Kinder streng angepassten Erziehungseinflüssen möglich machte. Aber auch die Entwicklung psychisch abnormer Kinder lässt den Charakter der Stetigkeit nicht vermissen, wenn man von jenen Fällen idiotischer Degeneration absieht, in welchen infolge einer angeborenen cerebralen Schwäche das Geistesniveau dieser Unglücklichen stets auf derselben tiefen Stufe stehen bleibt. Die Anfänge der Geistesstörung und des Verbrecherthums reichen oft in die früheste Kindheit zurück, sie äußern sich hier in Eigenheiten und Absonderlichkeiten, welche man als „psycho-

pathische Minderwertigkeiten" bezeichnet hat. Es kann kein Zweifel darüber bestehen, dass man die Bezeichnungen Fehler, Unarten, böse Angewohnheiten häufig auf Fälle ausdehnt, die thatsächlich in das Gebiet der Psychopathologie gehören und bei richtiger Erkenntnis dieses Umstandes, bei entsprechender pädagogischer Behandlung nimmermehr zur Höhe einer Geisteskrankheit oder des Verbrecherthums anwachsen könnten. Wenn aber die Erziehung geistig normaler Kinder insofern einen positiven Charakter trägt, als es hier gilt, die sich in guten Neigungen und Anlagen kundgebende Spontaneität des Zöglings durch eine Summe fördernder Bedingungen zu heben, so wird es eine Hauptaufgabe bei der Erziehung abnormaler Kinder sein müssen, die Schädlichkeiten fernzuhalten, welche die krankhafte Spontaneität derselben in ethischer und intellectueller Beziehung zu provociren im Stande sind. Diese wichtige Aufgabe ist nun nicht anders zu lösen als dadurch, dass man die psychopathischen Individuen aus ihrer gewöhnlichen Umgebung entfernt und in Erziehungsstätten unterbringt, wo zunächst ein genaues Studium ihrer geistigen Abnormitäten möglich ist.

Diese Isolirung ist aber nicht allein die Grundbedingung für die Möglichkeit der Einwirkung fördernder Erziehungseinflüsse, sondern auch an und für sich eine wichtige positive Erziehungsmaßregel, deren sich in gleicher Weise Heilpädagogik, Criminalogie und Psychiatrie bedienen.

In allen Fällen, welche unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung betrachtet werden können, kommen zwei Umstände sehr wesentlich in Betracht, zwischen welchen nachweisbar ein deutliches Verhältnis der Reciprocität besteht. Die erste Entwicklungsbedingung ist gegeben in den Anlagen und Neigungen des Individuums selber, die zweite in der Fülle äußerer Lebensbedingungen, zwischen welchen das Individuum je nach der Natur seiner ethischen und intellectuellen Beanlagung eine Auswahl trifft, wodurch wiederum die erstere eine fortwährende Verstärkung und Festigung erfährt. So wenig es zwei vollkommen gleich veranlagte Menschen gibt, so wenig findet diese Selection überall in übereinstimmender Weise statt, und dies macht es erklärlich, dass trotz der relativ beschränkten Berufsclassen und des regen Wettstreites auf allen Gebieten jeder ernstlich Strebende ein Arbeitsfeld findet, auf welchem er seine Kräfte zum Besten des Allgemeinwols bestätigen kann.

Die eben entwickelte Norm gilt aber nicht blos innerhalb der Breite der geistigen Gesundheit, sie trifft auch bei allen psychopathisch

veranlagten Individuen zu. Der Melancholiker lässt alle heiteren Lebensgenüsse spurlos an sich vorübergehen, alle betrübenden Ereignisse hingegen nimmt er mit Begierde auf, zieht aus ihnen die traurigsten Consequenzen und gelangt schließlich, trotzdem er sich vielleicht in den glücklichsten socialen Verhältnissen befindet, dazu, das Leben als eine Bürde zu betrachten, die er je eher je lieber los zu werden strebt. In vollstem Gegensatze hierzu verlässt den Maniker niemals die heiterste Stimmung; die erschütterndsten Ereignisse berühren ihn kaum, er sucht eifrig nach allen Anlässen, die seine krankhafte Heiterkeit steigern können, und findet diese häufig dort, wo sie ein normales Individuum niemals vermuthen könnte. Maniker und Melancholiker treffen demnach in völlig entgegengesetzter Weise eine Auswahl unter den Ereignissen des täglichen Lebens, indem sie nur jene Eindrücke aufnehmen und innerlich verarbeiten, welche ihrem pathologisch veränderten Charakter entsprechen, wodurch nun wieder ihr krankhafter Zustand immer mehr bis zu gefahrdrohender Höhe anwächst. Ganz ähnlich verhält es sich mit dem „geborenen Verbrecher“. Wenn demselbem auch alle subjectiven und objectiven Bedingungen geboten sind, um ein ruhiges, sorgenfreies Dasein zu führen, so sucht er dennoch, unter dem Einfluss eines fast unwiderstehlichen Zwanges stehend, nach Gelegenheiten, die ihm die Bethätigung seiner verbrecherischen Anlagen ermöglichen.

Aus diesen Beispielen wird zur Genüge hervorgehen, wie bedeutsam die Isolirung der psychopathischen Individuen ist. Erst nachdem man dieselben den Zufälligkeiten des täglichen Lebens entzogen hat, ist es möglich, Maßregeln zu ergreifen, welche auf die Heilung des krankhaften Zustandes abzielen. Wenn demnach in den älteren Lehrbüchern der Psychiatrie die Isolirung als eine Maßregel bezeichnet wird, welche zur Sicherung der menschlichen Gesellschaft vor den Ausschreitungen unzurechnungsfähiger Kranker nothwendig erscheint, so ist diese Auffassung insofern eine einseitige, als die Isolirung auch eine hohe pädagogische Bedeutung hat, die wir im Vorhergehenden nachgewiesen zu haben glauben.

Betrachten wir nun die directen pädagogischen Einflüsse, welche zunächst die Psychiatrie in Anwendung bringt, so ist eine vollständige Aufzählung derselben aus dem Grunde kaum möglich, weil es hier keine allgemein gültigen und anwendbaren Methoden gibt, ein Umstand, der sich theoretisch darin ausprägt, dass selbst die berühmtesten Psychiater für die erziehliche Behandlung der Kranken stets nur ganz allgemeine Gesichtspunkte anzugeben vermochten. Es liegt uns hier

aber vor allem daran, nachzuweisen, dass die moderne Psychiatrie thatsächlich pädagogische Einwirkungen gebraucht, ja, dass dieselbe den Schwerpunkt der gesammten psychiatrischen Behandlung bilden, selbst wenn wir von der wichtigen Maßregel der Isolirung absehen, deren erziehliche Bedeutung wir schon im Vorhergehenden ausführlich erörtert haben. Nicht selten gründen sich die Wahnvorstellungen auf eigenthümliche „Verfälschungen der Wirklichkeit“, auf pathologisch veränderte oder gesteigerte Sensationen, welche die Grundlagen zu einem logischen Gedankenbau bilden, der wegen der Unrichtigkeit der Prämissen zu Folgerungen führt, die mit der Wirklichkeit in keiner Weise übereinkommen. Gelingt es dem Psychiater, diese Widersprüche mit der Wirklichkeit dem Kranken in überzeugender Weise darzuthun, ihm nachzuweisen, dass die Ursache all seiner oft verhängnisvollen Irrthümer in dem krankhaft veränderten Subject gelegen sei, so ist eben wegen des Vorhandenseins eines deutlichen Krankheitsbewusstseins die Möglichkeit gegeben, den geistigen Gesundheitszustand unter steter Mithilfe des Kranken wieder herzustellen. Es ist nun durchaus kein zwingender Grund vorhanden, die hierbei angewandten Methoden als psychiatrische streng von den pädagogischen zu trennen. Dies lehrt uns vor allem die Heilpädagogik, in welcher Pädagogik und Psychiatrie vollkommen ineinander überfließen. Allerdings richtet sich die Heilpädagogik gegen erst in ihrer Entwicklung begriffene geistige Abnormitäten, während es die Psychiatrie in der Regel mit Producten der abnormen geistigen Entwicklung zu thun hat; aber hieraus resultirt blos ein gradweiser Unterschied der heilpädagogischen und psychiatrischen Methoden, und die Psychiatrie wird wol in Zukunft ebensogut die Resultate der Heilpädagogik verwerten können, als umgekehrt die Heilpädagogik die Resultate der Psychiatrie. Objectiv prägt sich die Bedeutung der Pädagogik für die Psychiatrie darin aus, dass seit Jahren in den sächsischen Irrenanstalten Pädagogen mit größtem Erfolge thätig sind.

Unser Zeitalter ist weit entfernt von dem rechtsphilosophischen Rigorismus der alten Wolff'schen Schule, welche die Verbrecher streng bestraft, unter Umständen sogar, der Schwere der vollführten „Schandthat“ entsprechend, auf grausame Weise aus der Mitte der menschlichen Gesellschaft beseitigt wissen wollte.*) Die Abschreckungstheorie hat der humanen Besserungstheorie Platz gemacht, und dieser

*) Christian Wolff (1679—1754), der Begründer der lange Zeit an den deutschen Universitäten herrschenden rationalistischen Aufklärungsphilosophie, vertrat nachdrücklich die Nothwendigkeit der Folter und der Todesstrafe in schroffem Gegensatz zu dem sonst wolwollenden Geist, der seine Philosophie durchweht.

letzteren entsprechend sind die Strafanstalten zu Erziehungsstätten geworden, welche die Bestimmung haben, die gesunkene Menschenwürde soweit als möglich wieder aufzurichten. Freilich ist der erziehliche Einfluss, welcher in diesen Anstalten ausgeübt wird, häufig noch einseitig auf das religiöse Gebiet beschränkt. Aber es genügt wol, auf die günstigen Resultate hinzuweisen, welche durch die Einführung von Gefangenhausbibliotheken erzielt worden sind, um einzusehen, dass fachmännisch geschulte Pädagogen einen weisen, segensreichen Wirkungskreis auch in diesen Anstalten finden könnten. Wie anders müssen von lebhaftem Mitgefühl, von wahrer Humanität getragene Belehrungen wirken als der todte Buchstabe! Wie leicht ist es dem Lehrer möglich, so manchen der in der Einsamkeit zur Selbsterkenntnis gelangten gefallenen Mitmenschen für die Ideale der Menschheit zu interessiren und ihn anzuspornen, unter neuen, günstigen Bedingungen sein Leben der nutzbringenden Arbeit zuzuwenden!

Die Pädagogik hat in Zukunft große, herrliche Aufgaben zu verrichten. Weit über die enge Schulstube hinaus soll sie ihre Leuchte in die Reihen jener Unglücklichen tragen, welche ethisch und intellectuell verkümmert, abseits der menschlichen Gesellschaft ein freudloses, ödes Dasein führen. Dadurch wird es der Erziehungswissenschaft möglich, einen Theil jener Schuld zu tilgen, welche selbst die Wissenden und Aufgeklärten jahrhundertelang durch kurzsichtigen Egoismus an jenen Unglücklichen verübt haben.

Einiges über den deutschen Unterricht in unseren Schulen.

Von Richard Köhler-Coburg.

Dem deutschen Unterrichte fällt vor den übrigen Unterrichtsfächern die Aufgabe zu, unseren Schülern das Geistesleben unserer Nation, insofern es durch die Sprache zum Ausdruck kommt*), zu erschließen, und sie anzuleiten, dasselbe für ihre Bildung zu verwerten. Man wird mir vielleicht entgegnen, dass es doch vor allem Sache des deutschen Sprachunterrichtes sei, die Schüler das Deutsche verstehen, es richtig und gut schreiben zu lehren, sowie sie mit den Sprachschätzen ihres Volkes möglichst vertraut zu machen. Allein diese Sprachschätze sind zugleich Geistesschätze, bei denen sich Sache und Ausdruck, Gehalt und Form keineswegs unbedingt trennen lassen. Ohne Kenntnis der Sprache lassen sie sich nicht erschließen, und ohne sachliche Grundlage ist hinwiederum kein Sprachunterricht möglich. Behalten wir dies sorgfältig im Auge, so werden wir einerseits die Bedeutung der Sprache nicht unterschätzen und anderseits leichter vor der Gefahr bewahrt bleiben, die Sprache zu sehr als Selbstzweck, statt als Mittel zum Zwecke zu behandeln, in die nicht nur der fremdsprachliche, sondern auch der Unterricht in der Muttersprache leicht verfällt. Dass zur gehörigen Verwertung des Geisteslebens unseres Volkes für unsere Bildung auch die Beherrschung unserer Sprache durch Wort und Schrift gehört, ist wol selbstverständlich. Dass der deutsche Unterricht die Aufgabe, den Schüler in das geistige Leben unserer Nation einzuführen, mit anderen Unterrichtsfächern theilt, habe ich bereits oben angedeutet; aber diese Aufgabe liegt ihm schon darum in höherem Maße ob, als den übrigen, weil er diesen das Hauptmittel an die Hand geben muss, um ihr Ziel zu erreichen. Wenn ich noch hinzufüge, dass sich das Nationalleben eines Volkes zwar nicht ausschließlich in seiner Nationalliteratur ausprägt, aber in dieser Literatur

*) Außerdem offenbart sich die Eigenart des nationalen Geisteslebens besonders in der Musik, Malerei und Architektur.

gipfelt, und dass wir, wenn wir in das innerste Wesen irgend eines Volkes eindringen wollen, uns vor allem mit seiner Nationalliteratur vertraut machen müssen, so werden mir wol auch diejenigen, denen der Satz, den ich an die Spitze meiner Ausführungen gestellt habe, nicht gerechtfertigt erscheint, mildernde Umstände bei ihrer Beurtheilung meiner Behauptung zubilligen.

Wenn es wahr ist, dass das Geistesleben einer Nation seinen höchsten und vielseitigsten Ausdruck in ihrer Literatur findet, so ergibt sich daraus, welches Gewicht wir bei dem deutschen Unterrichte gerade auf die Einführung unserer Jugend in die vaterländische Literatur zu legen haben. Ist es selbstverständlich auch dann Aufgabe einer Nation, wenn das höhere Geistesleben bei derselben in lebendigem Fortschritte begriffen ist, ihre vaterländische Literatur sorgfältig in den Schulen zu berücksichtigen, so tritt die Mahnung, diese Seite der Jugendbildung nicht zu vernachlässigen, mit doppeltem Ernste an sie heran, wenn dasselbe zu stocken beginnt oder sich gar seinem Niedergange zuneigt.

Als man in Deutschland die Ohnmacht des Vaterlandes tief und schmerzlich empfand und bittere Klagen über die politische Zerrissenheit desselben führte, erhoben sich zahlreiche Stimmen, die darauf drangen, dass der Geschichtsunterricht durch Vorführung der glorreichsten Perioden der vaterländischen Geschichte der Jugend zeigen müsse, was Deutschland einst war, das patriotische Interesse bei ihr erwecken und ihre Herzen mit Begeisterung für die Thaten der Vorfahren und mit dem lebhaften Bestreben erfüllen müsse, dereinst im praktischen Leben nicht hinter diesen zurückzustehen, sondern nach Kräften mitzuhelfen, das Vaterland wieder auf seine frühere politische Höhe zu bringen. Nicht minder nahe liegt es, wenn bei uns der Fortschritt auf dem Gebiete höherer Geistesthätigkeit, gelinde gesagt, zu erlahmen droht und die Hochachtung vor den Männern, denen unser Vaterland vorzugsweise seinen geistigen Inhalt verdankt, im Schwinden begriffen ist, ohne dass die Mehrzahl unserer Landsleute diesen Rückgang gewahr wird, ernstlich darauf zu denken, dass Deutschland, nachdem es eine politische Macht geworden ist, nicht aufhöre, eine geistige Macht zu sein. Es liegt uns dies um so näher, weil unser Vaterland seine gegenwärtige äußere Machtstellung nicht zum geringsten Theile der Tiefe und Vielseitigkeit der Bildung seiner Bevölkerung zu verdanken hat, und weil es, um seine Stellung auf die Dauer würdig zu behaupten, der weiteren Pflege dieser Bildung dringend bedarf. Der Umstand, dass die Mehrzahl von uns auch dies

nicht einsieht, und dass man demgemäß in Deutschland, und besonders in dem führenden Staate, vorzugsweise darauf bedacht ist, die kriegerischen Waffen scharf geschliffen zu erhalten, während man die geistigen Waffen sich abstumpfen lässt, liefert den Beweis, dass „das Volk der Dichter und Denker“ befremdlicherweise das Organ verloren hat, solche Dinge zu bemerken. Zugleich aber zeigt dieser Umstand, wie sehr es patriotische Pflicht für die deutschen Lehrer ist, unsere Jugend mit den Geistesschätzen unseres Volkes möglichst vertraut zu machen und sie mit inniger Liebe für dieselben zu erfüllen. Gerade darin liegt ein Hauptmittel, unserer Nation eine andere Richtung zu geben, als die ist, der sie zum großen Theil verfallen ist.

Trotzdem fehlt es unter unseren zeitgenössischen Pädagogen nicht an solchen, die geneigt sind, besonders davor zu warnen, der Pflege der deutschen Literatur an unseren Schulen allzuviel Raum zu gestatten. Unsere Zeit, meinen sie, fordere beim Schulunterrichte in erster Linie Berücksichtigung des praktischen Lebens, und die Lehrgegenstände, die vorzugsweise dem praktischen Leben dienten, dürften nicht durch zu starke Ausdehnung der deutschen Lectüre leiden. Zudem habe die Schule gegenwärtig nicht allein überhaupt, sondern auch speciell bei dem Unterrichte im Deutschen eine so ungeheuere Menge von positivem Wissensstoff zu bewältigen, dass auch darum der deutschen Lectüre nicht allzuviel Zeit gewidmet werden könne. Für die Volksschule könne von einer Einführung in die deutsche Literatur ohnehin kaum die Rede sein, wenn nicht Wesentlicheres darüber zu kurz kommen solle.

Derartige Ansichten zeigen, wie wenig der Geist Pestalozzi's noch in unsere Pädagogik eingedrungen ist. Gerade die Rücksicht auf das praktische Leben, die man in unseren Tagen so ängstlich zu betonen pflegt, verhindert die Schulen nur allzu leicht, die Schüler dahin zu bringen, dass sie sich in jeder Lebenslage, in die sie sich dereinst versetzt sehen, ohne besondere Schwierigkeit zurecht zu finden wissen. Pestalozzi, dessen ganze Theorie ja auf Anleitung des Zöglings zur Selbstthätigkeit und Selbständigkeit angelegt ist, und der in diesem Ziele die Krönung des ganzen Erziehungswerkes sieht, aber dabei das Wesentliche von dem Unwesentlichen, den Zweck von den Mitteln wol zu unterscheiden weiß, warnt auf das nachdrücklichste vor der unmittelbaren Vorbereitung der Kinder für das praktische Leben, und zwar gerade im Interesse des praktischen Lebens. Diejenigen modernen Theoretiker dagegen, die sich zwar das gleiche Ziel wie Pestalozzi gestellt haben, es aber durch die unmittelbare Vorbereitung

der Schüler für die Lebenspraxis zu erreichen glauben, verfehlen eben dadurch von vornherein das Hauptziel der Schule. Wollen wir die Schüler geistig frei machen, ihnen zur selbständigen Bethätigung all ihrer Kräfte verhelfen, so dürfen wir dabei nicht das ängstlich in den Vordergrund stellen, was den greifbarsten Nutzen für das Leben gewährt, noch die hohe Bedeutung solcher Unterrichtsgegenstände unterschätzen, die zwar bei oberflächlicher Betrachtung kaum positiven Vortheil für das praktische Leben zu bieten scheinen, wol aber von besonderem Werte für die tiefe und vielseitige Bildung des Geistes sind. Gerade hierzu aber neigen viele der jetzigen Pädagogen in hohem Grade.

Nicht minder nachtheilig wirkt die eben so ängstliche Rücksicht auf die Bewältigung der übergroßen Masse von positiven Lernstoffen auf die gesunde Entwicklung unseres Schulwesens. Lassen wir uns vorwiegend durch diese Rücksicht beeinflussen, so werden wir zwar manches erreichen, auf das die Schule verzichten wird, wenn sie wirklich die Erziehung als ihr eigentliches Ziel betrachtet; allein das Beste und Edelste, was wir durch den Unterricht erzielen können, haben wir von vornherein preisgegeben. Sehr vielen Schulmännern aber ist die Erkenntnis so gut wie verloren gegangen, dass die Übermittelung des zeitgenössischen Wissens an die Schüler gar nicht Aufgabe der Schule sein kann und darf, und dass wir den Schülern ungleich mehr bieten, wenn es uns gelingt, ihnen eine Anregung zum freudigen selbständigen Weiterstreben zu geben, die für das ganze Leben nachwirkt, als wenn wir sie mit den glänzendsten Kenntnissen ausstatten. Dafür, dass viele das eigentliche Ziel des Unterrichtes thatsächlich aus dem Auge verloren haben, sprechen die häufigen Klagen über die Überbürdung unserer Jugend mit unfruchtbarem Wissensstoff, während es so leicht niemand einfällt, zu behaupten, dass in der Übermittelung des positiven Wissens zu wenig geschehe.

Wer das eigentliche Ziel der Schule, das für alle Bildungsanstalten das gleiche ist, klar erkannt hat und unerschütterlich festhält, wird auch die Bedeutung der Volksschule nicht verkennen. Allerdings kann die Volksschule ihren Schülern die Schätze unserer reichen Literatur nur in sehr beschränktem Maße vorführen; allein auch unsere übrigen Schulen können dies ja nur in bescheidenem Umfange. Was sie aber erstreben soll und auch erreichen kann, ist, dass sie die Schüler mit inniger und nachhaltiger Lust und Liebe für gediegene und geistbildende Lectüre erfüllt. Die Volksschule soll hierdurch (wie auch überhaupt) zu einem Boden werden, auf den sich die Worte

Béranger's anwenden lassen, die dieser Dichter, wenn auch nicht in gleichem, doch in ähnlichem Sinne ausspricht:

> Sol que*) fleurit un printemps plein d'espoir.
> Un arbre y croit dont souvent une branche
> Nous sert d'appui pour marcher jusqu'au soir.

Erreicht sie dies, so hat sie damit eine Aufgabe gelöst, die unsere gelehrten Schulen oft genug gründlich verfehlen, und dafür, dass sie es erreichen kann, sprechen zahlreiche Beispiele. Während so mancher Gelehrte die Wissenschaft nur als Mittel für bestimmte Lebenszwecke benutzt und für alles, was über das unmittelbar Nützliche hinausliegt, keinen Sinn besitzt, gibt es anderseits Leute, die ihre Schulbildung lediglich der Volksschule verdanken, dabei aber von dem lebhaftesten uneigennützigen Streben für ihre geistige Fortbildung erfüllt sind.

Ich kannte einen Mann, er war seines Zeichens Graveur, der keine andere Bildungsanstalt als die Volksschule durchgemacht hatte, dabei aber unsere Nationalliteratur in einer Weise beherrschte, wie nur selten einer unserer Landsleute. Und nicht nur mit der schönen Literatur, auch mit der deutschen Philosophie, zumal der Kantischen hatte er sich eifrig beschäftigt, und zwar mit ganz anderem Erfolge als die meisten von denen, die derartige Studien blos einer Staatsprüfung wegen betrieben haben. Auch in anderen Wissenschaften, besonders in der Astronomie, besaß er gediegene Kenntnisse und wusste auch bei seinen Bekannten das Interesse für diese Wissenschaften anzuregen. Auch Männer, die das Gymnasium und die Universität durchgemacht hatten, pflegten Fragen über wissenschaftliche Gegenstände an ihn zu richten, und zwar nicht etwa, um ihn aufs Glatteis zu führen, sondern um sich Belehrung und Anregung bei ihm zu holen. Selbstverständlich verdankte er seine Kenntnisse nur zum geringsten Theile unmittelbar der Schule, sondern er hatte sich dieselben in den Mußestunden angeeignet, die ihm sein Berufsgeschäft übrig ließ, in dem er sehr tüchtig war; aber die Volksschule hatte ihm doch genügende Anregung gegeben, sich später mit den höchsten Fragen der Wissenschaft eifrig zu beschäftigen, und seiner Liebe zu dieser Beschäftigung blieb er bis zu seinem Tode treu. — An ähnlichen Beispielen fehlt es auch sonst nicht.

Wer also zu ängstlich in der Besorgnis ist, dass über dem Bestreben, die Jugend in die vaterländische Literatur einzuführen, leicht Wesentlicheres in der Volksschule leiden könne, möge sich doch

---

*) Der Dichter braucht hier das Zeitwort fleurir transitiv.

ernstlich fragen, worin denn eigentlich dieses Wesentlichere bestehen soll, und ob vielleicht die Gegenstände, deren Einführung als Unterrichtsfächer in der Volksschule in jüngster Zeit von manchen Seiten befürwortet wird, so wichtig seien, dass ihretwegen der deutsche Unterricht irgendwie leiden dürfe. Dass auch der deutschen Lectüre trotz ihrer Wichtigkeit nicht gerade ein übertriebener Raum beim Unterrichte zuzuweisen sei, ist ja selbstverständlich. Allein es ist immerhin zu erwägen, dass sich in ihr die meisten übrigen Unterrichtsfächer concentriren und diese von ihr unterstützt werden, dass sie, wie kein anderer Unterrichtsgegenstand, alle Seiten des Seelenlebens der Schüler zu entwickeln vermag, und dass sie, wenn sie ihren Zweck gehörig erfüllt, den Schlüssel zur Erschließung des Geisteslebens unserer Nation liefert.

Auf die Masse des Unterrichtsstoffes kommt es, wie überhaupt, so auch hier nicht in erster Linie an, um so mehr aber auf die Erweckung der Lust und Liebe zur Sache bei den Schülern. Soll diese erreicht werden, so ist von den ersten Lesebüchern an bis zu der Lectüre in den obersten Classen höherer Schulen die sorgfältigste Auswahl der Lesestoffe zu treffen. Dass bei dieser Auswahl auch die Nationalliteratur der Gegenwart an und für sich ein Anrecht auf Berücksichtigung hat, ist wol selbstverständlich. Es fragt sich jedoch, wie weit sie nicht selbst dieses Anrecht verwirkt habe. Denn nur so weit dürfen wir ihr dasselbe zugestehen, als ihre Erzeugnisse der Mahnung entsprechen, die einer unserer edelsten Dichter den späteren Vertretern unserer Nationalliteratur in einer Dichtung ans Herz gelegt hat, die wir als seinen Schwanengesang bezeichnen können, und die mit den Worten schließt:

Ich danke dir, mein heimisch deutsches Land,
Du hast, in dieser ernsten stürm'schen Zeit,
Mir unverhofft geliehen Ohr und Herz
Und hast, mitfühlend, mir die eignen Freuden,
Die Lust der Lieder in bewegter Brust
Reich, überschwänglich reich gelohnt. Hab Dank!
Ich sang ja nur, sowie der Vogel singt.

Ihr jüngern Sangbegabten, sammelt euch
Um mich; ich rechne mit dem Leben ab,
So scheint es; lasst mich einmal noch zu euch
Aus vollem Herzen reden; hört mich an:
Des Sehers und des Sängers Gaben sind
Von Gott und heilig; ehrt den Gott in euch;
Fröhnt nicht mit Heiligem dem Weltlichen;
Buhlt mit der Lyra nicht um schnöden Lorbeer

Und nicht um schnödres Gold. Vermesst euch nicht
Mit unsrer Zeit und unsrem Vaterlande
Zu hadern, weil nach eurem Dünkel nicht
Euch Preis und Ehre zugemessen wird;
Verklagt die Mitwelt bei der Nachwelt nicht;
In Berges Klüften schläft der Widerhall
Und schläft in aller Herzen; wem ein Gott
Die Macht verliehen hat, der ruft ihn wach;
Und das ist Sängerlohn. Begehrt ihr mehr,
Begehrt den Lohn vielleicht ihr der Propheten?
Frei schallt aus freier Brust das deutsche Lied,
Von keinem Ludwig ward es ausgesät;
Frei wie der Vogel sei der deutsche Sänger,
Und mög' er vogelfrei auch sein, ihn schützt
Der Gott, der ihn zum Liebling sich erwählt,
Ihn lohnt der Ton, der aus der Kehle dringt,
Er borget nichts von ird'scher Majestät.
Es singe, wem Gesang gegeben ward,
Im deutschen Dichterwald, doch nie entwürdigt
Zum schnöden Handwerk werde der Gesang.
Ernähret euch von ehrlichem Erwerb;
Esst euer Brot, das ist des Menschen Los,
In eures Angesichtes Schweiß, dem Tage
Gehöret seine Plage: Spaltet Holz,
Karrt Steine, wenn die Noth es von euch heischt;
Wenn aber schlägt die Abendfeierstunde
Und in des Himmels Räumen sich entzündet
Das Licht der Sterne, dann, Geweihte, schüttelt
Von euch die Sorgen, frei erhebt das Haupt
Und frei belebt die heil'ge Nacht mit Tönen;
Ruft in den Schlafenden die Träume wach,
Die Träume jener Welt, die in euch lebt; —
Das Reich der Dichtung ist das Reich der Wahrheit,
Schließt auf das Heiligthum, es werde Licht!

Dass der Dichter, der diese Worte aussprach*), ein geborener Franzose war, raubt ihnen nicht das mindeste von ihrer Bedeutung. Hatte er doch das deutsche Wesen erfasst und durchdrungen, wie nur irgend einer unserer Landsleute, so dass ein deutscher Dichter mit Recht von ihm sagen konnte:

Ein Fremdling warst du unsrem deutschen Norden,
In Sitt' und Sprache andrer Stämme Sohn,
Und wer ist heimischer als du ihm worden?**)

*) Adelbert von Chamisso, „unter diesem Namen uns Deutschen ewig theuer", wie sein Biograph Hitzig sagt.

**) Dass derselbe Dichter, dem diese Worte gelten, bei Beginn der Freiheitskriege seine Stelle als preußischer Officier aufgab, um nicht gegen seine eigenen

Wie weit hat nun die angeführte Mahnung Chamisso's Beherzigung gefunden?

Schon vor Jahren sagte man sich in Deutschland mit lebhaftem Bedauern: Die edelsten und besten Vertreter unserer Literatur gehen dahin, und an Stelle der untergegangenen Sonnen wollen keine neuen aufsteigen. Die Götterdämmerung beginnt anzubrechen. Les dieux s'en vont!

Seitdem haben wir es in unserem Französischen weiter gebracht und sind vom Präsens bereits beim Perfect angelangt: Les dieux s'en sont allés! können wir schon längst sagen, ohne dass, was das Schlimmste dabei ist, dieser Verlust von den meisten von uns auch nur im geringsten empfunden wird. Man wird vielleicht einwenden, so übel sei es doch wol nicht ganz bestellt. Aber im allgemeinen hat es doch wol seine Richtigkeit, und — Ausnahmen bestätigen die Regel.

Wie kommt das? Warum gelingt es den deutschen Dichtern der Gegenwart nicht mehr, ein so lebhaftes und allgemeines Echo in den Herzen ihres Volkes zu erwecken, wie es doch noch denen zur Zeit Chamisso's möglich war? Dass es zum Theil in äußeren Verhältnissen begründet, ist wol keine Frage. Aber anderseits liegt es doch wol daran, dass der moderne Dichter „das höchste Recht, das Menschenrecht, das ihm Natur vergönnt", vielfach dadurch verscherzt hat, dass er sich Moderücksichten und anderen Rücksichten hat beugen lernen. Will ein Dichter die Herzen seines Volkes im tiefsten Grunde erschüttern, so muss er seine individuellen Anlagen frei entfalten und darf sich nicht durch conventionelle Regeln beeinflussen lassen, wie dies beispielsweise der sogenannte Naturalismus und Realismus in der Kunst thut, da der echte Künstler zwar nicht regellos verfährt, sich aber die seiner Natur entsprechenden Gesetze selbst schafft, nach denen er seine Individualität glücklich und wirksam zum Ausdruck zu bringen weiß. Jener Naturalismus hingegen ist nicht natürlich, und jener Realismus nicht realistisch. Schon darum ist der eine nicht natürlich für uns, weil die Germanen von Natur ideal angelegt sind, er aber ein exotisches Gewächs ist, und er ist doppelt unnatürlich, weil ohne Idealismus und ohne Phantasie überhaupt keine Kunst gedeihen kann. Als realistisch aber können wir den anderen nicht anerkennen, weil die Wirklichkeit durchaus nicht blos das Hässliche hervorbringt, der moderne Realismus aber gerade in dem Cultus des

---

Landsleute fechten zu müssen, wie er überhaupt seinem Geburtslande eine innige und treue Liebe bewahrte, der er u. a. in einem seiner bekanntesten Gedichte rührenden Ausdruck geliehen hat, wird ihm jeder unbefangene Deutsche nur zur Ehre anrechnen.

Unästhetischen zu schwelgen liebt. Wohin dieser Cultus unsere Kunst führen werde, hat schon vor Jahrzehnten ein Dichter vorahnend ausgesprochen, obwol er erst die zarten Keime des modernen Kunstfrühlings wahrnehmen konnte:

Ein neues Bestreben,
Ein Katzenfrühling der Poesie
Regt sich in Kunst und Leben.
Der philharmonische Katerverein,
Er kehrt zur primitiven
Kunstlosen Tonkunst jetzt zurück,
Zum schnauzenwüchsig Naiven.

Nun, wir Lebenden hatten ja Gelegenheit, den vollen Flor dieses Frühlings in den verschiedenen Arten der Kunst, einerlei ob sie in Worten, in Tönen, in Farben oder in Marmor zum Ausdruck kommt, zu beobachten, und seine letzten Blüten hat er wol noch nicht getrieben, dafür sorgt der jugendliche Nachwuchs, dessen bereits derselbe Dichter gedenkt:

Auch hat überhaupt ein neuer Geist
Der Katzenschaft sich bemeistert.
Die Jugend zumal, der Jung-Kater ist
Für höheren Ernst begeistert.

Unbedingt neu aber ist die erwähnte Kunstrichtung keineswegs. Haben doch die von dem Dichter erwähnten vierbeinigen Künstler das von vielen modernen Musikern verfochtene Princip, dass die wahre Musik sich aus der Disharmonie entwickeln müsse, längst entdeckt und es von alters her in ihren musikalischen Vorträgen strengstens durchgeführt, und zwar mit der entsprechenden Wirkung, wie sie jetzt mancher ihrer Kunstgenossen aus der Menschenwelt erzielt.

Wenn die Vertreter der erwähnten Richtung in der Poesie Goethe für völlig unmodern erklären, so haben sie in gewissem Sinne ganz recht. Denn, was sich als wahrhaft classisch erwiesen hat, steht, jeglicher Mode entrückt, im Strome der Zeiten unerschütterlich fest, während die Moden beständig wechseln. In der Kunst aber haben die Moden überhaupt keine Stätte, und die Dichter, die ihnen huldigen, um Erfolge für den Augenblick zu erzielen, begeben sich damit des Rechtes auf Unsterblichkeit. Die Regeln aber, die für die echte Kunst ewige Geltung besitzen, hat Schiller in den beiden herrlichen Strophen (V und VI) seines Gedichtes „An Goethe, als er Mahomet von Voltaire auf die Bühne brachte“, niedergelegt, von denen die letztere mit den Worten schließt: „Der Schein soll nie die Wirklichkeit erreichen, und siegt Natur, so muss die Kunst entweichen“, während es in der

vorhergehenden heißt: „Nur der Natur getreues Bild gefällt.“ Unsere classische Literatur hat diese beiden Fundamentalsätze aller wahren Kunst, die nur einen scheinbaren Widerspruch enthalten*), in glücklichster Weise zu verschmelzen verstanden und dadurch Kunstgebilde von unvergänglichem Werte geschaffen, während die erwähnte moderne Richtung gegen beide Sätze verstößt und darum manches Erzeugnis geliefert, auf das sich das Wort, freilich in ganz anderem Sinne, als in dem es Vater Homer gebraucht hat, anwenden ließe: „Ewig feire der Künstler, der solche Arbeit gebildet!“ Allerdings beherrscht die erwähnte Richtung nicht unsere ganze zeitgenössische Literatur; aber sie hat unzweifelhaft lähmend auf die gesunde Entwicklung derselben gewirkt, und dass sie überhaupt den Boden gewonnen hat, den sie besitzt, beweist, dass auch diejenigen Literaturerzeugnisse der Gegenwart, die ihr nicht angehören, nicht schwer genug wiegen, um sich allgemein Geltung verschaffen zu können.

Daraus ergibt sich, dass in der Auswahl des Lesestoffes für die Schulen der neuesten Literatur gegenüber die größte Vorsicht geboten erscheint, und zwar von dem Inhalte der Lesebücher an bis zu den Stoffen, die den Schülern der obersten Classen unserer höheren Schule zur Lectüre geboten werden. Diese Vorsicht ist nicht zum wenigsten den Erzeugnissen gegenüber angezeigt, welche die patriotische Dichtung seit dem Jahre 1870 hervorgebracht hat. Das Bestreben, die Vaterlandsliebe bei der Jugend besonders zu pflegen, hat oft dazu verleitet, dass auch solche Gedichte entweder in die Schullesebücher aufgenommen worden sind oder neben den Lesebüchern Verwendung für den deutschen Unterricht finden, die wegen ihrer Geschmacklosigkeit durchaus keine Berücksichtigung verdienen. Zu den drastischsten Beispielen hierfür gehört unter anderem das Lied „König Wilhelm saß ganz heiter“, das man der deutschen Schuljugend mit besonderer Vorliebe darbietet.**) Selbstverständlich verdient auch die patriotische

---

*) Dass der Widerspruch nur ein scheinbarer ist, wird uns sofort bewusst, wenn wir in dem letzteren Satze den gehörigen Nachdruck auf das Wort Bild legen.

**) Als Probe daraus will ich blos zwei Strophen anführen:

11. Wilhelm spricht mit Moltk' und Roone und spricht dann zu seinem Sohne: „Fritz, geh' hin und haue ihm!“ Fritze, ohne lang zu feiern, nimmt sich Preußen, Schwaben, Bayern, geht nach Wörth und — hauet ihm;

12. Haut ihm, dass die Lappen fliegen, dass sie all' die Kränke kriegen in das klappernde Gebein, dass sie, ohne zu verschnaufen, bis Paris und weiter laufen und wir ziehen hinterdrein.

Ich dächte doch, unsere patriotische Dichtung besäße wahrhaftig edlere Stoffe, als dass man zu derartigen Erzeugnissen zu greifen brauchte.

Dichtung Berücksichtigung, aber nur soweit sie durchaus würdig gehalten ist und wirklich dichterischen Wert besitzt; denn für den Mangel an diesem kann auch die eifrigste patriotische Tendenz nimmermehr Ersatz bieten.

Ähnlich wie besonders mit den scherzhaften unter den patriotischen Dichtungen, verhält es sich mit dem humoristischen Genre in der neueren deutschen Poesie überhaupt. Auch hier ist große Vorsicht am Platz. Es ist bezeichnend für unsere Zeit, in der der Sinn für Poesie, zumal für die lyrische, der einst in Deutschland hoch entwickelt war, bei der Mehrzahl unserer Landsleute mindestens erheblich abgenommen hat, dass viele neuere Dichter, weil sie sich nicht trauen, durch ihre Poesie die genügende Wirkung bei ihrem Publicum zu erzielen, um sich interessant zu machen, den Witz zu Hilfe nehmen, und zwar mitunter sehr auf Kosten der Poesie. Das gilt besonders von Dichtern, bei denen die Einwirkung Scheffels unverkennbar ist. Nun ist es wol keine Frage, dass die Poesie bei Scheffel am reinsten hervortritt, wo sie entweder vom Humor nur leise gestreift erscheint, oder wo der Dichter überhaupt ernste Töne anschlägt, statt in solchen, in denen sich sein Humor ins Groteske verliert, wie er denn auch selbst als sein bestes Gedicht nicht etwa eines seiner humoristischen, sondern eines von tief tragischem Charakter bezeichnete. Ungleich mehr aber zeigt sich das Zurücktreten der Poesie hinter den Humor bei Dichtern, die bei Scheffel Schule gemacht haben, ohne dass ihr Humor mit dem Scheffel'schen gleichwertig wäre. Läuft ein sonst wolgelungenes Gedicht in einen matten humoristischen Schluss aus, so wird die Sache dadurch um nichts besser. Vor einiger Zeit hörte ich bei einer öffentlichen Schulfeier von einer Schülerin das Gedicht vortragen: „Über die schädlichen Folgen des Wassertrinkens.“ Der unstreitig begabte Verfasser, einer der beliebtesten Vertreter der leichtgeschürzten Muse, schildert darin in gedrungener Kürze, und zwar in formschönen Versen voll Feuer und Schwung, den Tod Siegfrieds, dann die Noth und den Untergang der Nibelungen, hierauf die weiteren Folgen der Scene am Lindenbrunnen, und damit hätte es für diejenigen, die ein Gedicht nach seinem ästhetischen Werte bemessen, sein Bewenden haben können. Allein der Sänger kennt sein Publicum, und demgemäß setzt er dem Ganzen die Krone durch die Moral auf, dass man bei Landpartien ja den Wein nicht vergessen dürfe. Ich bestreite durchaus nicht, dass das große Publicum den Schlusseffect ungleich mehr zu würdigen weiß, als die poetischen Schönheiten der Dichtung. Aber die Schule sollte sich doch hüten, ein Gedicht mit

so überaus trivialer Pointe zu verwenden, wenn sie den Geschmack der Jugend für reine poetische Schönheit nicht von vornherein verderben will.

Übrigens genügt auch die poetische Schönheit eines Gedichtes keineswegs, um seine Aufnahme in ein Schullesebuch gerechtfertigt erscheinen zu lassen. Der Verfasser eines Lesebuches für Volksschulen sagt in der Vorrede zu demselben, dass er bei der Auswahl des Stoffes streng nach dem Grundsatze verfahren sei: Für die Jugend ist nur das Beste gut genug. Zu diesem Besten rechnet er auch, wie die Aufnahme zeigt, das Heine'sche Gedicht „Der Asra". Dass dieses Gedicht poetisch schön sei, wird man kaum bestreiten; aber ebenso wenig lässt sich bestreiten, dass es nicht in ein Lesebuch für Kinder gehört. Das Goethe'sche Gedicht „Adler und Taube" hat weder den krankhaft sentimentalen Zug wie das erwähnte, noch liegt bei ihm der andere leicht ersichtliche Grund vor, der jenes für Kinder ungeeignet macht, und man hat es daher ohne Bedenken in Schullesebücher oder in poetische Anthologien für Kinder aufgenommen. Wie viele Kinder in den Schulen, in denen diese Dichtung durchgenommen wird, die zwar von Goethe selbst als Fabel bezeichnet wird, aber durchaus keine Fabel im gewöhnlichen Sinne ist, werden dieselben aber ohne besondere Unterstützung verstehen?*) Kaum ein einziges dürfte darunter sein. Durch Erklärung lässt sich das Gedicht zwar den Kindern nothdürftig verständlich machen, seine volle poetische Wirkung aber werden sie schwerlich empfinden. Vielmehr kann die rechte Würdigung dieses Gedichtes nur einem späteren Lebensalter vorbehalten sein, da diese Würdigung mehr noch die nöthige Reife des Empfindens als die des Denkens beansprucht. Es fehlt ja unserer poetischen Literatur nicht an Dichtungen, die trotz ihrer Classicität nicht über das Denken und Empfinden der Kinder hinausliegen, so dass wir der natürlichen Entwicklung derselben nicht durch die Wahl von Stoffen vorzugreifen brauchen, deren Heranziehung für den Unterricht als verfrüht zu bezeichnen ist.

Überhaupt wird bei der Auswahl der Lesestoffe öfters übersehen, dass das an sich Mustergültige und scheinbar Einfache sich nicht immer zugleich als mustergültig für den Jugendunterricht erweist. Denn leicht setzt der Erwachsene bei den Kindern lebhaftes Interesse für einen Stoff voraus, der, wie sich bald zeigt, diese ziemlich kalt

---

*) Pflegt es doch selbst den Erklärern dieses Gedichtes zu entgehen, dass der Dichter bei seiner Schilderung seinen eigenen jugendlichen Genius und die Hemmnisse im Auge hatte, die dessen Aufstreben entgegenstanden. Wenn man damit das ungefähr gleichzeitig entstandene Gedicht Goethe's an seinen Freund Behrisch vergleicht, kann man hierüber kaum zweifelhaft sein.

lässt. Es ist daher wichtig, beim Unterrichte sorgfältig darauf zu achten, welche Lesestücke die Kinder besonders fesseln, und die psychologische Erfahrung, die man hierbei macht, für künftige Fälle wol zu verwerten.

Ich gab einst in einer Classe, die ich im Deutschen unterrichtete, den Kindern wiederholt auf, sich je ein Prosastück oder ein Gedicht, das ihnen am besten gefiele, auszuwählen und dann in einer bestimmten Stunde den Inhalt desselben mündlich wiederzugeben, und ich habe dies in mehrfacher Hinsicht als empfehlenswert befunden. Da das Lesebuch zu den besten gehörte, lag die Gefahr fern, dass die Kinder auf ungeeignete Stücke verfielen. Durch die erwähnte Aufgabe, der sie sich sehr gern unterzogen, wurden sie mit dem Inhalte ihres Lesebuches vertrauter, als es blos durch die Unterrichtsstunden möglich gewesen wäre, zumal da sie dabei nicht nur mit den von ihnen ausgewählten, sondern auch mit anderen Stücken des Lesebuches bekannt wurden und überhaupt die Liebe zu gesunder Lectüre bei ihnen angeregt wurde. Nicht der unwesentlichste Vortheil war es, dass ich dabei durch die Kinder erfuhr, welches ihre Lieblinge unter den Lesestücken waren. Das Stück, das unter denen, die sie am meisten anzogen, wiederum ihren besonderen Beifall fand, war die Hebel'sche Erzählung „Die gute Mutter“. Es war für mich sehr interessant und anregend, darüber nachzudenken, warum sie gerade auf dieses oder jenes Stück verfallen waren, und ich konnte dadurch einen Fingerzeig für meine eigene Auswahl aus dem Lesestoffe gewinnen. Bei den Faulpelzen unter den Schülern war freilich das leitende Motiv beim Beginne meines Verfahrens sehr leicht zu erkennen: sie wählten einfach die kürzesten Stücke. Übrigens braucht man den Kindern, für die diese Rücksicht sich als maßgebend gezeigt hat, nicht erst besonders einzuschärfen, dass sie sich in künftigen Fällen nicht wieder durch denselben Grund bestimmen lassen, und so ihre Freiheit in der Auswahl zu beschränken: es genügt, wenn sie sich durchschaut wissen.

Für selbstverständlich sollte es gelten, dass der Lesestoff, der sich für die Volksschule als der gediegenste und dankbarste erweist, auch für die entsprechenden Classen der höheren Lehranstalten als der geeignetste zu betrachten sei. Allein so nahe dies liegt, so wenig wird man es als richtig anerkennen, solange man sich dagegen sträubt, dem Ausspruche Pestalozzi's gemäß: „Erst bist du Kind, Mensch, hernach Lehrjunge deines Berufs“, das gesammte Schulwesen als ein organisches Ganzes zu betrachten und zu behandeln. — Damit ist nicht gesagt, dass alle deutschen Lesebücher von den Alpen

bis zum Meere genau denselben Inhalt haben müssten; denn organische Einheit ist nicht Uniformirung. Soll das Lesebuch die Kinder in der rechten Weise in das Leben ihres Volkes einführen helfen, so wird sein Inhalt naturgemäß zum Theil ein locales Gepräge tragen müssen. Schon seit Jahren ist man bestrebt gewesen, mustergültigen Schilderungen der engeren Heimat der Kinder den gehörigen Raum in den verschiedenen deutschen Lesebüchern zu gestatten, und dieses Bestreben hat seine natürliche und bleibende Berechtigung. So wenig sich die Benutzung besonderer Lesebücher für die Volksschule, die höhere Bürgerschule, das Gymnasium etc. mit dem Satze Pestalozzi's in Einklang bringen lässt: „Alle Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn," so berechtigt ist anderseits die Existenz eines Thüringer, eines hessischen, eines schleswig-holsteinischen Lesebuches etc. Soll das Kind sein Gesammtvaterland lieben lernen, so ist der natürlichste und einfachste Weg hierzu, dass es zuvörderst mit seiner engeren Heimat, auf die es zunächst hingewiesen ist, und die sich durch die unmittelbare Anschauung seinem Verständnisse am leichtesten erschließt, gehörig vertraut gemacht wird; denn aus der innigen Liebe zur Heimat erwächst auch die zum ganzen großen Vaterlande. Diese Ansicht vertritt auch Moritz Arndt. Lebendige Schilderungen der nächsten Umgebung des Kindes bieten demgemäß sehr dankbare Lesestoffe, die für die individuelle Bildung von hohem Werte sind und, zumal wenn sie den Schülern in zarter Jugend geboten werden, unauslöschlich in der Erinnerung zu haften pflegen.

So begründet es ist, dass die specielle Heimat der Kinder bei der Auswahl der Stoffe für das Lesebuch die gebürende Berücksichtigung findet, so wenig ist eine Scheidung der Lesebücher nach Standesrücksichten angebracht. Vielmehr sollten die Lesestoffe, die sich, von dem localen Interesse abgesehen, als die besten für Kinder im schulpflichtigen Alter erweisen, ohne Rücksicht auf den künftigen Beruf derselben in allen deutschen Schulen Verwendung finden. Es versteht sich demnach von selbst, dass die Welt des classischen Alterthums an den Gymnasien, die sich ja ohnehin vorwiegend mit derselben beschäftigen, nicht die besondere Berücksichtigung durch die deutschen Lesebücher verdient, die ihnen in den für Gymnasien bestimmten zutheil wird. Anderseits aber sollte das, was von Stoffen aus dem Alterthume von jeher seinen besonderen Reiz auf die Seelen der Jugend geübt und seine internationale erziehliche Bedeutung für das Kindesalter bewährt hat, auch den Schülern der Volksschule nicht vorenthalten

werden, und sicher ist manches darunter, das von weitaus höherem pädagogischen Wert ist, als verschiedene Darstellungen aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte, die Eingang in Volksschullesebücher gefunden haben.

Gilt es einerseits, in der Schullectüre der Jugend womöglich nur das Beste und Edelste unserer Nationalliteratur vorzulegen, so darf man sich anderseits nicht durch allzuängstliche pädagogische Bedenken von der Verwertung wahrhaft großartiger poetischer Stoffe unserer Literatur für den Unterricht abhalten lassen. Unter diese Stoffe gehört besonders das Nibelungenlied, das, je nachdem es im Original gelesen, oder den Schülern in einfacher Wiedergabe seines Hauptinhaltes oder ausgewählter Theile desselben vorgeführt wird, für verschiedene Unterrichtsstufen in Betracht kommt. Dr. Fricke erklärt das Nibelungenlied eher für alles andere als für eine Jugend- und Schullectüre, und bezüglich seines ästhetischen Wertes urtheilt er u. a.: „Es ist mit den alten Holzschnitzereien zu vergleichen, deren Einförmigkeit und Steifheit zu ihrer Zeit nicht auffallen konnten, und die man jetzt historisch verehrt, obgleich sich ein Perikles und Phidias, könnten sie dieselben sehen, von solchen Kunstversuchen der Barbaren entsetzt abwenden würden. Von Naturwahrheit und Individualität findet sich in den Nibelungen kaum eine Spur.“

Da Fricke mit diesen und ähnlichen Ausführungen wenigstens zum Theil Stimmung gegen die Nibelungen unter den Pädagogen gemacht hat, dürfte es angebracht sein, auf einiges hinzuweisen, was dem Urtheile Fricke's gegenüber schwer ins Gewicht fällt. Nationalepen wie die Nibelungen und die Homerischen Gesänge dürfen auch von der Pädagogik nimmermehr vorwiegend vom Standpunkte des Moralcodex betrachtet werden. Auch wird die Jugend, ganz abgesehen davon, dass in den Nibelungen die poetische Gerechtigkeit keineswegs fehlt, schwerlich darauf verfallen, sich Hagen, Chriemhild etc. zu sittlichen Vorbildern zu wählen. Es liegt dies um so ferner, da die Schüler recht wol empfinden, dass ihnen in den Nibelungen eine untergegangene Welt gegenübersteht, in der die dämonische Gewalt der Leidenschaften weit stärker tobte, als in der gegenwärtigen. Jedenfalls wird das ästhetische Interesse bei der Lectüre der Dichtung das überwiegende sein. Dass freilich gewisse Stellen in den Nibelungen von der Schullectüre auszuschließen sind, versteht sich von selbst, wie ja überhaupt, auch von ethischen Bedenken abgesehen, dass Gedicht auch in den obersten Classen höherer Lehranstalten nicht in seinem ganzen Umfange gelesen werden kann.

Von ganz anderem Gewichte aber als das Urtheil Frickes über den dichterischen Gehalt und die Form des Nibelungenliedes ist das unserer Dichter, von denen Goethe erklärt, dass ein jeder dieses Lied lesen sollte, um je nach seinem Vermögen die Wirkung davon zu empfinden, und Heine u. a. sagt: „Jedenfalls ist aber dieses Nibelungenlied von großer gewaltiger Kraft. Ein Franzose kann sich schwerlich einen Begriff davon machen. Und gar von der Sprache, worin es gedichtet ist. Es ist eine Sprache von Stein, und die Verse sind gleichsam gereimte Quadern. Hier und da aus den Spalten quellen rothe Blumen hervor oder zieht sich der lange Epheu herunter wie grüne Thränen.“ Nachdem dann der Dichter den Versuch gemacht hat, den Franzosen „die Riesenleidenschaften, die sich in diesem Gedichte bewegen“, an dem kühnen Bilde eines Kampfes der gewaltigsten Dome in Europa unter einander zu veranschaulichen, bricht er mit den Worten ab: „Aber nein, ihr könnt euch auch dann von den Hauptpersonen des Nibelungenlieds keinen Begriff machen; kein Thurm ist so hoch, und kein Stein ist só hart, wie der grimme Hagen und die rachgierige Chriemhild.“

Wollte man das Urtheil Fricke's über die Form der Nibelungen als berechtigt anerkennen, so würde man damit zugleich Friedrich den Großen für einen maßgebenden Kunstkritiker erklären. Denn, was Fricke an der Form der Nibelungen abstößt, ist der Volkspoesie mehr oder minder überhaupt eigen, auch den Homerischen Gedichten, über die Friedrich II. ähnlich urtheilte, wie über die Nibelungen. „Polirter“ sind die Dichtungen, die Friedrich weit über Ilias und Odyssee stellte, allerdings alle diese. Allein pedantische Correctheit bildet nicht das Hauptkriterium für echt künstlerische Form; denn der große Dichter meistert die Form, während der untergeordnete sich von der Form meistern lässt. Auch fehlt es dem Nibelungenliede trotz seiner Härten neben dem Ausdruck für das Gewaltige nicht an sinnigem Ausdruck für das Zarte, wie außer zahlreichen anderen besonders die Stelle zeigt, in der bei der Schilderung von Volker's Spiel das Herabsinken mächtiger Tonweisen zum sanften Schlummerliede in einer Weise durch Klang und Rhythmus veranschaulicht wird, wie es keine Übersetzung wiederzugeben vermag.*)

---

*) Dô klungen sine seiten, daz al daz hûs erdôz.
sin ellen zuo der fuoge di wârn beidiu grôz —
süezer unde senfter gigen er began.
do entswebete er an den betten vil manegen sorgenden man. Str. 1773.

(Schluss folgt.)

Erlaubt?

Mathematische Plauderei von *August Hopf-Nürnberg.*

Boshafte Geschöpfe gibt es zwischen Himmel und Erde, Gott sei es geklagt! und nicht umsonst warnt das Sprichwort: Hüte dich vor den Katzen, die vorne lecken und hinten kratzen! Für den erleuchteten Geist freilich, der immer nach Ursache und Wirkung forscht, der bei jedem Wesen nach den Gesetzen seines Werdens und Fortbestehens fragt, für den lösen sich gar viele vermeintliche Härten und Unvollkommenheiten dieser Schöpfung in lauter Harmonie auf. — Ach, wer doch lauter solche Leser hätte! Sie würden verstehen, dass der Kampf ums Dasein einen Menschen so weit bringen kann, sie würden verstehen und verzeihen.

Häufig, allzuhäufig habe ich nämlich die tiefbetrübende Erfahrung gemacht, dass, wenn ich über die Erzeugnisse meiner Muse den sachentsprechenden Titel setzte, kein Mensch mehr als diesen las. Als Anpassungsergebnis hat sich daraus entwickelt, dass ich nunmehr in meinen Überschriften möglichst dunkel bin. Aber endlich muss die Maske doch herunter, und dann ruft alles voll Entsetzen: Elefuga, d. h. etwa: Fliehe, Unglücklicher![1])

Erlaubt? „Erlaubt ist, was gefällt," sagt Goethe. Ja, wenn ich wüsste, dass das, was ich vorbringe, gefällt, so hätte ich mir schon erlaubt, mit der Thür ins Haus zu fallen.

Ich muss also leider deutlicher werden. Es handelt sich bei der gestellten Frage um Vorwegnahmen.

Bei einem Redner, Dichter können Vorwegnahmen recht unangenehm wirken; in der Musik sind zwar Anticipationen erlaubt, aber auch nur unter gewissen Bedingungen.

Und beim Unterricht? Um das entscheiden zu können, müsste man doch wissen, um welches Fach und um welchen Stoff es sich handelt.

„Muss es sein? — Es muss sein." Die Frage ist, ob es dem Algebra-Unterricht erlaubt werden kann, dem Unterricht in der niederen Analysis die Methode der unbestimmten Coefficienten vorwegzunehmen.

Nun bin ich erleichtert — — an Lesern. Ob etwas Unmögliches erlaubt sei oder nicht, darüber pflegt man sich nicht lange den Kopf

zu zerbrechen. Schon der Umstand also, dass hier die Frage nach dem Erlaubtsein aufgeworfen wurde, deutet darauf hin, dass ich die Verwendung der Coefficienten-Methode im elementaren Algebraunterricht für möglich halte.

Versuchen wir diese methodische Möglichkeit nachzuweisen, so wirft sich zunächst die Frage auf, an welcher Stelle im algebraischen Unterricht die Einfügung dieser „Methode“ zu denken sei. Darauf kann es nur die eine Antwort geben: Nach der Lehre von den Gleichungen, zur Vertiefung, Erweiterung und Belebung des Gelernten, sollte ihr ein bescheidenes Plätzchen gegönnt werden. So etwa könnte man ihr Wesen dem Schüler zum Verständnis bringen:

Schreiben Sie die Gleichung 2. Grads in ihrer allgemeinsten (canonischen) Form nieder!

$$a x^2 + b x + c = o \qquad (1)$$

Lösen Sie dieselbe nunmehr auf!

Der Schüler berechnet in der bekannten Weise die beiden Wurzelwerte:

$$x_1 = \frac{1}{2a} \left(\sqrt{b^2 - 4ac} - b\right)$$

$$x_2 = \frac{1}{2a} \left(-\sqrt{b^2 - 4ac} - b\right)$$

Was heißt das, die beiden Ausdrücke für x_1 und x_2 seien Wurzeln der Gleichung (1)?

Das will besagen, dass die Gleichung (1) durch jeden dieser beiden Werte befriedigt wird, weil jeder dieser Werte, in (1) eingesetzt, bewirkt, dass sich die Glieder der linken Seite zu 0 ergänzen. Für x_1 gestaltet sich die Gleichung nämlich so:

$$a \cdot \frac{1}{4a^2} \left(b^2 - 4ac - 2b\sqrt{b^2 - 4ac} + b^2\right) + b \cdot \frac{1}{2a} \left(\sqrt{b^2 - 4ac} - b\right)$$
$$+ c = 0;$$

$$\frac{1}{4a} \left(2b^2 - 4ac - 2b\sqrt{b^2 - 4ac}\right) + \frac{b}{2a} \left(\sqrt{b^2 - 4ac} - b\right) + c = o;$$

$$\frac{b^2}{2a} - c - \frac{b}{2a} \sqrt{b^2 - 4ac} + \frac{b}{2a} \quad \overline{b^2 - 4ac} - \frac{b^2}{2a} + c = 0;$$

$$0 = 0;$$

Ganz ähnlich sieht die Sache für den Wert x_2 aus; nur wird nach Einsetzung desselben das 3. Glied der Gleichung positiv, dagegen das 4. Glied derselben negativ.

Es fragt sich nun, ob nicht noch ein 3. Wert von x besteht, der auch die Wirkung hat, dass durch seine Einsetzung die Glieder links in (1) sich zu 0 ergänzen.

Diese Frage wird der Schüler, wenn anders der voraufgegangene Algebra-Unterricht seine Schuldigkeit gethan hat, aufs bestimmteste verneinen und geltend machen: Das ist eben das Wesen der Gleichung 2. Grads, dass es nur 2 Werte für x gibt, welche die Gleichung befriedigen; würde noch ein dritter derartiger Wert vorhanden sein, so läge eine Gleichung 3. Grads vor etc.

Und doch kann man sich eine Möglichkeit denken, nach welcher Gleichung (1) nicht blos für einen 3., sondern für jeden beliebigen Wert von x zu Recht besteht. Das kann freilich nicht dadurch zu Stande kommen, dass die mehrerwänten 3 Summanden $ax^2 + bx + c$ sich zu 0 ergänzen, sondern nur dadurch, dass jeder von ihnen für sich 0 gibt. Das aber ist der Fall, wenn $a = 0$; $b = 0$; $c = 0$.

Die gefundene Wahrheit fasst der Schüler folgendermaßen in Worte:

Soll eine Gleichung 2. Grads für jeden beliebigen Wert von x gelten, so müssen alle Coefficienten von x ($c = c . x^0$) gleich 0 sein.

Stellen wir uns jetzt, was nahe liegt, vor, dass die Coefficienten a, b und c durch Subtraction je zweier andern entstanden sind, in der Weise, dass

$$a = A - A_1$$
$$b = B - B_1$$
$$c = C - C_1 \text{ ist.}$$

Sollen a, b und c je gleich 0 werden, so müssen diese neueingeführten Coefficienten paarweise gleich sein, so muss

$$A = A_1$$
$$B = B_1$$
$$C = C_1 \text{ werden.}$$

Unsere Grundgleichung 2. Grads nimmt nach Einführung der neuen Coefficienten aber nunmehr die Gestalt an

$$(2) \qquad (A - A_1)x^2 + (B - B_1)x + (C - C_1) = 0,$$

wofür wir auch setzen können

$$(3) \qquad Ax^2 + Bx + C = A_1x^2 + B_1x + C_1.$$

Jetzt hat die schon gefundene Wahrheit folgende Form gewonnen:

„Wenn die 2 nach ganzen Potenzen von x fortschreitenden Ausdrücke $Ax^2 + Bx + C$ und $A_1x^2 + B_1x + C_1$ für jeden Wert von x gleiche Resultate geben sollen, so müssen die Coefficienten gleich hoher Potenzen von x einander gleich sein.“ [2])

Man wird nun freilich einwerfen, dass man durch diese Vorwegnahme in unerlaubter Weise das Interesse für später ertödte. Wer dies befürchtet, kann ja nach dem bewährten Satze verfahren: Gib Bekanntes in neuer Form! und in der niederen Analysis zur Begründung

des obigen Satzes einen anderen Beweis benützen.[3]) Zu weiterer Entschuldigung möge berücksichtigt werden, dass wir an dieser Stelle, um nicht aus dem Bereiche unserer Hilfsmittel zu gerathen, nur für begrenzte Reihen beweisen, während der allgemeine Fall der späteren Betrachtung vorbehalten bleibt. Endlich verdient nach meiner Meinung auch das besondere Hervorhebung, dass es mehrere Anstalten gibt (unsere Seminarien z. B.), welche niedere Analysis gar nicht lehren. Sollen denn die Schüler derselben mit der geistvollen, fruchtbaren Methode der unbestimmten Coefficienten ganz unbekannt bleiben, ist nicht jeder einzelne derselben für den Lehrer eine lebendige Mahnung, die da lautet: „Gib mir einen großen Gedanken, dass ich mich daran erquicke!“?

Erfreulicherweise lässt sich die Methode der unbestimmten Coefficienten aber nicht nur bei ihrer Begründung, sondern auch bei ihrer Anwendung so verwerten, dass nicht befürchtet werden muss, der Schüler werde durch ihre frühere Einführung blasirt. Ich würde das Gebiet ihrer Anwendung nämlich auf die Division zweier Polynome, auf das Ausziehen der Quadratwurzel und auf das Zerlegen eines Bruches in Theilbrüche beschränken, wobei nur in letzterem Falle eine kleine Grenzüberschreitung zu entschuldigen wäre, die aber selbst das weitverbreitete Lehrbuch von Heiß[4]) nicht scheut. Dass die beiden erstgenannten Arten der Anwendung sowol beim Unterricht, als in Lehrbüchern, in Praxis und Theorie, selten oder niemals in Verwendung kommen, das ist ein Mangel, der mich veranlasst hat, in dieser Sache überhaupt das Wort zu ergreifen. Möge es nun gestattet sein, die Anwendungsweise für alle 3 der genannten Fälle an je einem Beispiele vorzuführen!

I. Division mehrgliedriger Summen.

Aufgabe. $(8y^5 - 38y^4 + 36y^3 + 7y^2 - 20y + 6) : (\frac{1}{3}y^3 - \frac{1}{4}y^2 - \frac{1}{6}y + \frac{1}{8})$

Lösung. Da die Division der ersten Glieder von den beiden geordneten Summen y^2 (abgesehen vom Coefficienten) ergibt, da ferner nach Beschaffenheit der Aufgabe in den nächsten Gliedern des Resultats ein Fallen der Exponenten von y eintreten muss, so muss das Ergebnis der Aufgabe die Form besitzen:

$$Ay^2 + By + C$$

Quotient mal Divisor ist gleich dem Dividenden; es besteht somit folgende Gleichung[5]):

$$Ay^2 + By + C) . (\frac{1}{3}y^3 - \frac{1}{4}y^2 - \frac{1}{6}y + \frac{1}{8}) = 8y^5 - 38y^4 + 36y^3 + 7y^2 - 20y + 6 \qquad (4)$$

Lösen wir auf der linken Seite die Klammern und ordnen wir zugleich nach fallenden Potenzen von y, so kommt:

$$y^5 \cdot \frac{A}{3} + y^4 \left(\frac{B}{3} - \frac{A}{4}\right) + y^3 \left(\frac{C}{3} - \frac{B}{4} - \frac{A}{6}\right) + y^2 \left(\frac{A}{8} - \frac{B}{6} - \frac{C}{4}\right)$$
$$+ y \left(\frac{B}{8} - \frac{C}{6}\right) + \frac{C}{8} =$$
$$8y^5 - 38y^4 + 36y^3 + 7y^2 - 20y + 6 \qquad (5)$$

Wenden wir nun den vorhin gewonnenen Satz von der Gleichheit der Coefficienten gleichhoher Potenzen von y an, so bekommen wir zur Bestimmung der Coefficienten A, B, C folgendes System von Gleichungen:

$$(6) \quad \begin{cases} \frac{A}{3} = 8 & (a) \\ \frac{B}{3} - \frac{A}{4} = -38 & (b) \\ \frac{C}{3} - \frac{B}{4} - \frac{A}{6} = 36 & (c) \\ \frac{A}{8} - \frac{B}{6} - \frac{C}{4} = 7 & (d) \\ \frac{B}{8} - \frac{C}{6} = -20 & (e) \\ \frac{C}{8} = 6 & (f) \end{cases}$$

Aus (a) folgt $A = 24$; A in (b) eingesetzt, ergibt $B = -96$. Aus (f) folgt $C = 48$.

Also lautet die Lösung der gestellten Disvisionsaufgabe: $24y^2 - 96y + 48$.

Wir haben diesmal stillschweigend vorausgesetzt, dass die Division aufgehen werde; unser Verfahren lässt uns aber auch bei einer restführenden Division nicht im Stiche, wie folgendes Beispiel darthun möge.

Aufgabe:

$$(z^5 + z^4 - 12z^3 - 28z^2 + 14z + 29) : (z^2 + 2z - 3) = ?$$

Lösung: Diese muss die Form annehmen

$$Az^3 + Bz^2 + Cz + D + \frac{R}{z^2 + 2z - 3}$$

wobei R den bei der Division sich ergebenden Rest bezeichnen soll. Wir können also folgende Gleichung bilden:

$$(7) \quad (z^2 + 2z - 3)(Az^3 + Bz^2 + Cz + D) + R = z^5 + z^4 - 12z^3$$
$$- 28z^2 + 14z + 29,$$

welche Gleichung auch unmittelbar aus dem Satze abgeleitet werden kann, dass Quotient mal Divisor plus Rest gleicht dem Dividenden ist.

Nach Auflösung der Klammern und Ordnung der Glieder wird daraus

$$Az^5 + z^4 (2A + B) + z^3 (2B + C - 3A) + z^2 (2C + D - 3B) + z(2D - 3C) - 3D + R = z^5 + z^4 - 12z^3 + 28z^2 + 14z + 29 \quad (8)$$

Daraus folgt

$$A = 1$$
$$2A + B = 1;\ \text{also}\ B = -1$$
$$2B + C - 3A = -12;\ \text{also}\ C = -7$$
$$2C + D - 3B = -28;\ \text{also}\ D = -17.$$

Zur Bestimmung des Restes ist aus

$$z(2D - 3C) - 3D + R = 14z + 29$$

R zu ermitteln. Setzt man für C und D die schon bekannten Werte ein, so ergibt sich:

$$z(-34 + 21) + 51 + R = 14z + 29$$

oder $-13z + 51 + R = 14z + 29$,

woraus R sich $= 27z - 22$ berechnet.

Es ergibt sich also als Quotient:

$$z^3 - z^2 - 7z - 17$$

und als Rest: $27z - 22$.

II. Ausziehen der Quadratwurzel.

Aufgabe: $\sqrt{x^4 + 6x^3 + 25x^2 + 48x + 64} = ?$

Lösung: Wir verzeichnen als nothwendige Form derselben $Ax^2 + Bx + C$ und bilden nach dem Satze, dass das Quadrat der ausgezogenen Quadratwurzel den Radicanden gibt, folgende Gleichung:

$$(Ax^2 + Bx + C)^2 = x^4 + 6x^3 + 25x^2 + 48x + 64 \quad (10)$$

oder entwickelt und nach fallenden Potenzen von x geordnet:

$$x^4 . A^2 + x^3 . 2AB + x^2 (B^2 + 2AC) + x . 2BC + C^2 = x^4 + x^3 . 6 + x^2 . 25 + x . 48 + 64. \quad (11)$$

Unbekannt sind hier die Coefficienten A, B, C. Wir werden also nicht mehr dulden, dass der Schüler (wie bei Beispiel I) das ganze System der aus (8) sich ergebenden Gleichungen aufstellt, sondern ihn veranlassen, sich möglichst zweckmäßig 3 Gleichungen davon auszuwählen, ja bei weiterer Übung ihn anhalten, Gleichung (11) überhaupt nicht weiter zu entwickeln, als zur Aufstellung der 3 erforderlichen Gleichungen nothwendig erscheint. Es bedeutet dies eine Abkürzung, die die Lösung mittels der unbestimmten Coefficienten in vielen Fällen

rascher erledigen lässt, als die übliche Auflösung. Hier werden wir also wählen.

(12) $\left\{\begin{array}{ll} A^2 = 1 & (a) \\ 2AB = 6 & (b) \\ C^2 = 64 & \end{array}\right\}$ woraus sich berechnet $\left\{\begin{array}{l} A = \pm 1 \\ B = \pm 3 \\ C = \pm 8 \end{array}\right.$

Die Lösung der Aufgabe lautet demnach:

$$\pm (x^2 + 3x + 8).$$

III. Zerlegung in Theilbrüche.

Aufgabe: Den Bruch $\frac{x^3 - 6x^2 + 15x - 2}{(x-2)^3 (x+2)}$ zu zerlegen.

Lösung: Als Nenner können für die Theilbrüche $(x-2)^3$, $(x-2)^2$ $(x-2)$ und $(x+2)$ auftreten. Wir bilden also:

(13) $$\frac{x^3 - 6x^2 + 15x - 2}{(x-2)^3 (x+2)} = \frac{A}{(x-2)^3} + \frac{B}{(x-2)^2} + \frac{C}{(x-2} + \frac{D}{(x+2.}$$

Multiplicirt man beide Seiten mit dem Hauptnenner und ordnet man zugleich, so kommt:

(14) $$x^3 - 6x^2 + 15x - 2 = x^3 (C + D) + x^2 (B - 2C - 6D) + x (A - 4C + 12D) + (2A - 4B + 8C - 8D).$$

Aus (14) folgt:

(15) $\left\{\begin{array}{ll} C + D = 1 & (a) \\ B - 2C - 6D = -6 & (b) \\ A - 4C + 12D = 15 & (c) \\ 2A - 4B + 8C - 8D = -2 & (d) \end{array}\right.$ Hieraus berechnet sich $A = 3; B = 0; C = 0; D = 1.$

Es ist also:

$$\frac{x^3 - 6x^2 + 15x - 2}{(x-2)^3 (x+2)} = \frac{3}{(x-2)^3} + \frac{1}{x+2}$$

Hier gewährt es dem Schüler eine besondere Freude, wenn er darauf aufmerksam wird, dass überflüssige Elemente (wie B und C mit ihren Nennern) beim Kampf ums Dasein einfach von selbst verschwinden. Ja, auch der algebraische Unterricht, dieser so häufig mit scheelen Augen angesehene Unterrichtszweig, hat seine eigenthümlichen Reize, die sorgfältig gepflegt sein wollen, wenn er zu einem Bildungsmittel an sich werden soll. Wer freilich Beispiel auf Beispiel nach der Schablone fortrechnen lässt, bis eine mechanische Geläufigkeit erzielt ist, der darf nicht wähnen, auf dem Wege zum Ziele des algebraischen Unterrichts sich zu befinden. Wer aber die Schüler nöthigt, sich fortwährend der Gründe ihres Thuns bewusst zu bleiben, wer sie veranlasst, die Aufgaben auf verschiedene, immer aber praktische Arten zu lösen, wer, kurz gesagt, dahin wirkt, den unerschöpf-

lichen formalen Reichthum der Algebra zu erschließen, der ist der rechte Lehrer dieses Faches. An ihn vor allem wendet sich die vorliegende bescheidene Abhandlung mit der Bitte, sie nach Inhalt und Darstellung als erlaubt gelten zu lassen.

[1]) Siehe Festschrift des Pegnesischen Blumenordens über Harsdörfer. (Nürnberg 1894, Schragsche Buchhandlung).

[2]) Es wird eine nützliche Übung für den Schüler sein, wenn er diese Begründung nun auch für 2 Reihen 3., 4. überhaupt für begrenzte Reihen höheren Grads zu geben versucht, mit denen er doch, wenn er auch Gleichungen von höherem als dem 2. Grade nicht lösen lernt, nicht völlig unbekannt bleiben darf.

[3]) Nur würde ich auf keinen Fall den in dem sonst trefflichen Lehrbuch der Analysis von Lübsen (Leipzig 1885, Fr. Brandstetter) mitgetheilten Beweis hierfür empfehlen. Dieser lautet nämlich folgendermaßen:

Wenn für jeden Wert von x

$$a + bx + cx^2 + dx^3 + \ldots = \alpha + \beta x + \gamma x^2 + \delta x^3 + \ldots \quad (1)$$

sein soll, so muss nothwendig $a = \alpha$; $b = \beta$; $c = \gamma$; $d = \delta$ etc.

Dieser Satz lässt sich folgendermaßen beweisen.

Da nämlich die Gleichung (1) für jeden Wert von x bestehen soll, so setze man $x = 0$; alsdann werden alle mit x multiplicirten Glieder $= 0$ und es bleibt $a = \alpha$.

Gleichung (1) geht damit über in:

$$a + bx + cx^2 + \ldots. = \alpha + \beta x + \gamma x^2 + \ldots,$$

d. i.

$$bx + cx^2 + dx^3 + \ldots = \beta x + \gamma x^2 + \delta x^3 + \ldots.$$

oder, indem man durch x dividirt, wo aber, um den vieldeutigen Ausdruck $\frac{0}{0}$ zu vermeiden, x nicht $= 0$ sein darf:

$$b + cx + dx^2 + \ldots = \beta + \gamma x + \delta x^2 + \ldots. \quad (2)$$

Setzt man in dieser Gleichung wieder $x = 0$, so folgt $b = \beta$. Auf dieselbe Weise ergibt sich $c = \gamma$; $d = \delta$ etc.

So weit Lübsen! An dieser Beweisführung scheint mir das höchst bedenklich, dass in Gleichung (2), die durch eine Division zu Stande kam, für welche ausdrücklich festgesetzt war, dass x nicht gleich 0 sein dürfe, dass für die unter dieser Bedingung entstandene Gleichung (2), sage ich, doch nachträglich wieder $x = 0$ gesetzt, das Ausgeschlossene also ganz ruhig wieder eingeführt wird. Hier müsste zunächst durch eine Grenzbetrachtung nachgewiesen werden, dass $\frac{x}{x}$ für alle Werte, auch für $x = 0$ den Wert 1 liefert, wenn dieses Beweisverfahren brauchbar werden soll. Ob dann freilich dieser Beweis in methodischer Beziehung noch an seiner Stelle ist, das ist eine Frage, die jetzt nicht zur Erörterung steht, die aber höchst wahrscheinlich verneint werden muss.

[4]) Aufgabensammlung von Heiß, §. 67, Aufgabe 98 bis 100. (Köln, Du Mont-Schaubergsche Buchhandlung — Wien, Gerold & Cie. — W. Braumüller.)

[5]) Natürlich wird man hier wie auch bei den folgenden Beispielen im Unterricht es besonders unterstreichen, dass diese Gleichungen für jeden Wert von y bestehen sollen, dass es sich hier also nicht um sogenannte Bestimmungsgleichungen (algebraische oder synthetische Gleichungen), sondern um identische Gleichungen handelt. (Siehe Heiß §. 60!)

Eine Parabel und ihre Deutung.

Es ging ein Säemann aus zu säen. Er pflügte aber nicht vorher das Land, sondern warf den Samen ohne Wahl auf den geschlossenen Boden und in solcher Menge, dass dieser davon völlig bedeckt wurde. Der Säemann wusste wol, dass er das Feld erst sorgfältig zur Aufnahme des Samens bereiten müsse, dass der Boden sich noch nicht für jede Fruchtgattung eigne, auch dass er nur soviel Samenkörner ausstreuen dürfe, als Raum zur Entwicklung finden könnten; er durfte aber keine eigene Ansicht haben, sondern musste einem Aufseher gehorchen, der kein Ackermann war. Als nun die Zeit der Ernte kam, fand sich's, dass auf dem Acker nur wenig Halme standen, aber das Unkraut hatte sich sehr entwickelt. Wer Ohren hat zu hören, der höre!

Man fragt, wer der Säemann sei, der gezwungen werde, so thöricht zu handeln, wer der Aufseher, der ihn so zu thun zwinge, welches der Same und der Acker. Der Säemann ist der Lehrer, der Aufseher der ihm vorgesetzte Geistliche, der Same ist die biblische Geschichte, der Katechismus, das Kirchenlied, die Bibelsprüche, die Perikopen u. a., der Acker ist der Kindesgeist, das Kindesgemüth.

Das Kind tritt unmündig in die Schule, es weiß auf Befragen kaum seinen Namen zu nennen, versteht vielfach die hochdeutsche Sprache noch gar nicht, sein Geist gleicht dem unbebauten, geschlossenen Boden. Da erzählt ihm der Lehrer: „Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde, und die Erde war wüste und leer, und es war finster auf der Tiefe, und der Geist Gottes schwebte auf dem Wasser. Und Gott sprach: Es werde Licht! Und es ward Licht. Da schied Gott das Licht von der Finsternis und nannte das Licht Tag und die Finsternis Nacht. Da ward aus Abend und Morgen der erste Tag. Und Gott sprach: Es werde eine Feste zwischen den Wassern, die scheide das Wasser über der Feste von dem Wasser unter der Feste. Und es geschah also. Da ward aus Abend und Morgen der zweite Tag.“ So geht es Tag für Tag weiter, und wenn sich der Lehrer auch noch

so sehr abmüht, den Kindern ein Verständnis für diese biblischen Erzählungen beizubringen, es ist unmöglich, weil man eben einen kleinen Kindeskopf nicht zum Professor schlagen kann. Will der Lehrer nun etwa seinen Kindern die biblischen Geschichten in der Weise erzählen, wie es der bekannte Schulmann Franz Wiedemann in seinem Buche: „Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle“ thut, so erklärt der geistliche Aufseher: „Das ist abgeschmackt, kindisch; man erzähle mit den Worten der Bibel!“ — Dass diese Sprache einem Landkinde und einem städtischen Proletarierkinde, die bisher nur ihren Dialekt gesprochen haben und kaum ein Wort der hochdeutschen Sprache verstehen, fast ebenso fremd ist wie einem Negerkinde aus Kamerun, das macht nichts, die Sprache der Luther-Bibel ist Gottes Wort und muss gelehrt werden. Ohne Rücksicht auf den Kindesgeist und das Kindesgemüth wird weiter gelehrt von dem Weibessamen, der dem Schlangensamen den Kopf zertritt, von einem Bruder, der seinen Bruder erschlägt, von Gott, den es gereut, den Menschen erschaffen zu haben und darum die Menschheit bis auf eine Familie durch die Sintflut untergehen lässt, von einem Sohne, der sich über seinen berauschten Vater belustigt und dafür sammt seinen Nachkommen verflucht wird, vom Thurm zu Babel und der Sprachenverwirrung, von Abraham, der aus Ur in Chaldäa nach Kanaan berufen wird, auf Gottes Geheiß seinen Sohn tödten soll etc. Wie sich das Kind nur die lange Reihe der Namen merken soll, welchen Eindruck auf sein Gemüth die grausigen Erzählungen vom Brudermord, dem Untergange des Menschengeschlechts, von dem Kindesopfer u. a. machen, welchen Begriff es von seinem Gotte erhält, der ihm als allwissend gelehrt, sich doch irren kann, der von einem Vater verlangt, dass er seinen einzigen Sohn tödten soll, wer fragt darnach? Nicht genug, Stoff häuft sich auf Stoff, das Kind soll ihn nicht nur wissen, es soll ihn auch jederzeit erzählen können. Wie lieb es dieses religiöse Wissen hat, das es sich mit solcher Mühe einquält, lässt sich schon denken. Was es für seine sittliche und religiöse Bildung gewinnt, wenn ihm gelehrt wird, dass der allwissende Gott sich irren kann, dass der Gott der das Lügen verboten hat, Pharao auffordern lässt, sein Volk ziehen zu lassen, dass es ihm ein Fest halte in der Wüste, und doch die Absicht hat, das Volk aus dem Lande zu führen, der das Stehlen verboten hat, die Kinder Israel aber auffordert, von den Ägyptern goldene und silberne Gefäße zu fordern in der Absicht, sie nicht zurückzugeben, „und der Herr wird Gnade dazu geben“, der siebzigtausend Mann in Israel sterben lässt, weil sein König David eine Volkszählung

angeordnet hat etc., wer überlegt das? Mögen die Leute, die solche Berichte der Bibel, die den heiligen Gott im Lichte unentwickelter und trüber menschlicher Erkenntnis darstellen, drehen und deuteln wollen, sich sehr hüten, dass sie sich nicht an der Heiligkeit Gottes versündigen, der sich in keinem Falle irren, der nicht zum Lügen und Stehlen Gnade geben, der nicht den Unschuldigen für den Schuldigen leiden lassen kann. Kehren wir endlich um und bemühen wir uns, in unsern Kindern einen geläuterten christlichen Gottesbegriff zu erwecken und unsere sittliche und religiöse Unterweisung auf diesen zu begründen, bearbeiten wir erst den Geist der Kinder, ehe wir ihm in der Sprache der Bibel die christlichen Lehren und Erzählungen darbieten, so dass wir verstanden werden und Eindruck machen, berücksichtigen wir den geistigen Standpunkt und wählen wir dementsprechend unsere Darbietungen, pflegen wir nicht die einseitige Gedächtniscultur, sondern wirken wir auf Herz und Gemüth ein, gleichen wir nicht dem thörichten Säemann, der den Samen so dick ausstreute, dass er ersticken musste und nicht Wurzeln schlagen konnte: so wird unser Religionsunterricht in den Herzen aufgehen und reiche Frucht bringen.

Pädagogische Rundschau.

Der VIII. Blindenlehrer-Congress. — Vom 5.—8. August wurde in München der 8. internationale Blindenlehrer-Congress abgehalten, zu dem sich etwa 80—90 Theilnehmer eingefunden hatten. Dieselben gehörten zu ungefähr vier Fünfteln den Anstalten Deutschlands und Deutsch-Österreichs an, während das letzte Fünftel von Vertretern ungarischer, russischer, dänischer, holländischer, französischer und schweizerischer Anstalten gebildet wurde. Inspector Staudhamer in München wurde zum Präsidenten, die Directoren Mecker in Düren und Ferchen in Kiel zu Vicepräsidenten gewählt.

Den ersten Vortrag hielt Director Wulff an der königlichen Anstalt zu Steglitz über das Thema: „Was wir wollen." Von den gehaltvollen Ausführungen möge der Gedankengang hier skizzirt werden. Was wir wollen, ist wenig genug; die Sehenden genießen es ohne Forderung; und doch bedeutet das Erstrebte für die Blinden alles, nämlich völlige Unabhängigkeit und wirtschaftliche Selbständigkeit im Leben durch Ausübung eines Gewerbes. Nur erst von wenigen ist dies Ziel erreicht. Die große Mehrheit der Blinden harrt noch der Befreiung von der Vormundschaft, unter welche sie dadurch gerathen, dass sie gezwungen sind, kümmerliche Unterstützungen von Armencassen anzunehmen. Und doch ist der Beweis der Erwerbsfähigkeit seitens der Blinden längst erbracht. Die 26 Bewohner der Heimstätte in Steglitz haben im Jahre 1894/95 Waren im Gesammtwert von rund 50000 M. erzeugt und dabei einen Reinverdienst von 14698 M. erzielt, das macht durchschnittlich pro Kopf 560 M. Das Ziel unserer Bestrebungen geht indes über die wirtschaftliche Bedeutung dieser Zahlen weit hinaus. Noth und Elend bringen den Charakter zu Fall. So auch beim Blinden. An sich wirkt die Blindheit eher veredelnd auf den Charakter, da dem Blinden der geistigste Sinn, das Gehör, verblieben ist. Was den Charakter des Blinden verdirbt, das sind die entwürdigenden Folgen des Gebrechens, an dem er leidet. Seine Beschäftigungslosigkeit lässt den Lichtlosen in Noth gerathen. Die Noth zwingt ihn zum Betteln. Was bleibt dem Mittellosen übrig? Darf man ihn deshalb arbeitsscheu nennen? — Man warnt die Jugend vor der Einsamkeit. Der Blinde ist gar oft sich selbst und seiner Phantasie überlassen. Was wunder, dass er dann ein Traumleben führt. Aber ist er damit ein unverbesserlicher nichtsnutziger Träumer? Die Leistungen des Blinden werden von dem urtheilsunfähigen Publicum nicht selten über Gebür angestaunt. Darf es da überraschen, wenn der Blinde einmal seine Leistungsfähigkeit überschätzt? In vielen Fällen ist der entlassene Nichtsehende auf Unterstützungen, die ihm die Anstalt oder gar die Armencasse gewährt, angewiesen. Wer in der Lage ist, nehmen zu müssen, ist gar

leicht geneigt, noch mehr zu erwarten. Ist er deshalb ohne weiteres als unzufrieden zu bezeichnen? Der Referent führt noch weitere Beispiele an, aus denen hervorgeht, dass dem Blinden besondere ihm eigenthümliche Charakterfehler mit unrecht nachgesagt werden. Die vermeintlichen sittlichen Mängel werden sich verlieren, sobald es gelingt, dem Blinden die volle wirtschaftliche Selbständigkeit zu geben. Bis wir indes an dieses Ziel gelangen, sind noch viele Hindernisse hinwegzuräumen. Das wichtigste derselben besteht in dem Vorurtheil des Publicums, dass der Blinde es zu einer vollwertigen Leistung auf gewerblichem Gebiet nicht bringen könne. Diesem althergebrachten beklagenswerten Vorurtheil gegenüber gilt es, immer wieder durch Thatsachen den Beweis des Gegentheils zu erbringen. Die beste Propaganda für die Blinden sind eben die Blinden selbst. Ist dieser Weg auch schwierig, so ist er doch der einzige mögliche. Durch die Macht der Thatsachen wird endlich das Publicum zu der Einsicht kommen, wie sehr der Blinde recht hat, wenn er an seine sehenden Mitmenschen die Bitte richtet: „Verschont mich mit Eurem Mitleiden und Euren Almosen, aber gebt mir Arbeit!" — Auf Anregung von Hofrath Büttner in Dresden erklärte die Versammlung durch Aufstehen ihre Zustimmung zu diesen mit Wärme vorgetragenen Ausführungen des Referenten.

Hierauf berichtet Director Ferchen aus Kiel über die Ausführung und die Erfolge der Beschlüsse des vorigen Congresses. Auf dem VII. Congress war in Anlass eines Vortrages von Director Mecker in Düren über die Nothwendigkeit des Anstaltszwanges für Blinde der Beschluss gefasst worden, bei dem preußischen Cultusminister um Einführung des gesetzlichen Anstaltszwanges für Blinde, wie solcher im Königreiche Sachsen schon seit Jahren besteht und segensreich wirkt, zu petitioniren. Der Beschluss ist zur Ausführung gekommen und hat zur Folge gehabt, dass in dem Unterrichtsgesetz-Entwurf des Grafen von Zedlitz eine Reihe von Paragraphen Aufnahme fanden, die auf die Unterbringung Blinder (und Taubstummer) in Specialanstalten Bezug hatten. Bekanntlich wurde der Entwurf von der Regierung zurückgezogen, womit auch das Schicksal dieser Bestimmungen besiegelt war. Immerhin darf es als eine wertvolle Errungenschaft bezeichnet werden, dass die Nothwendigkeit des Anstaltszwanges für Blinde von der preußischen Regierung officiell anerkannt worden ist.

Andere minder wichtige und nicht allgemein interessirende Gegenstände des Berichts übergehend, bemerken wir gleich hier, dass der Congress im weiteren Verlauf der Verhandlungen auf diese Angelegenheit zurückkam und einstimmig beschloss, wegen des gesetzlichen Schulzwangs für Blinde höheren Orts abermals vorstellig zu werden.

„Die Bildungselemente der Blinden", so lautete das Thema, das Director Heller am israelitischen Blindeninstitut Hohe Warthe bei Wien in einstündigem Vortrage behandelte. Referent vertritt die Ansicht, dass die Vorstellungswelt und damit das gesammte Seelenleben des Blinden von dem des Sehenden specifisch verschieden sein müsse, weil das Material, aus dem sich das geistige Leben aufbaut, beim Blinden, dem die Gesichtswahrnehmungen fehlen, ein anderes ist als beim Sehenden. Heller hat daher schon früher von einer besonderen Psychologie der Blinden, von einer Blindenpsychologie gesprochen. Ob und eventuell in welchem Umfange dies mit Recht geschehen,

ist noch unentschieden. Die Versammlung will den Begriff beschränkt wissen auf das Gebiet der Abweichungen, die beim Blinden bezüglich der Aufnahme der Bildungselemente bestehen. Die hier zur Entscheidung stehende Frage ist nach Mittheilung des Referenten neuerdings von Schülern Wundt's unter Leitung des Meisters experimentell studirt worden, und es steht die Veröffentlichung des Ergebnisses ehestens bevor. Der Vortrag Heller's fand sehr beifällige Aufnahme; auf eine Skizzirung desselben zwingt mich die Rücksicht auf den verfügbaren Raum zu verzichten.

Über die Art und Benützung der Bilder im Blindenunterricht referirte Lehrer Matthies aus Steglitz und zwar im Auftrage der II. Congresssection, die sich mit diesem Gegenstande eingehend beschäftigt hatte. Der Bericht erstreckte sich über den Begriff, den Wert, die Einführungsstufe, die Beschaffenheit, die Auswahl und die Behandlungsweise der Reliefbilder, wie solche u. a. von Director Kunz in Illzach (Elsass) in vorzüglicher Ausführung hergestellt worden sind. Nach lebhafter Debatte beschließt der Congress, den Verein zur Förderung der Blindenbildung um Beschaffung weiterer Bildwerke für den Blindenunterricht zu ersuchen.

Am 2. Sitzungstage sprach Hofrath Dr. Stieler in München über die Entlastung der Blindeninstitute durch prophylaktische Maßregeln, wobei er sich auf diejenige Erblindungsursache beschränkte, die nach Ausweis der Statistik die meisten Fälle von Erblindungen herbeiführt. Es ist dies die Augenentzündung der Neugebornen, eine Erkrankung, die bald nach der Geburt auftritt und ihren Grund in einer mangelhaften Reinigung der Augen des Neugebornen hat. Nicht weniger als 36 % aller Erblindungen im Münchner Institut sind auf diese Ursache zurückzuführen. Die in andern Anstalten gefundenen Verhältniszahlen sind zwar etwas günstiger, aber es steht doch fest, dass $^1/_3$ bis $^1/_4$ aller Fälle von Erblindungen hätte verhütet werden können, wenn rechtzeitig die geeigneten Mittel hätten in Anwendung gebracht werden können. Diese Mittel sind der ärztlichen Wissenschaft durchaus nicht unbekannt. Das beste Heilmittel rührt von dem Arzt Credé her und besteht darin, dass dem Kinde gleich nach der Geburt ein Tropfen zweiprocentiger Höllensteinlösung in das Auge gethan werde, wodurch eine Entzündung desselben sicher zu verhüten ist. Dies seit 1882 bekannte Verfahren scheint in Bayern noch wenig verbreitet zu sein, denn in der Anstalt zu München ist eine Abnahme der Erblindungen an Blennorrhoe der Neugebornen noch nicht nachweisbar. Der Vortragende hält es daher für nothwendig, dass die Hebammen in den Lehrinstituten mit dem Credé'schen Verfahren bekannt gemacht und zur Anwendung desselben in der Praxis bei Androhung schwerer Strafe gesetzlich verpflichtet werden. Auch sollten sie angehalten werden, bei einer bald nach der Geburt auftretenden Augenentzündung zu veranlassen, dass ungesäumt ärztliche Hilfe gesucht werde. — In der an den Vortrag sich anschließenden Debatte macht Director Mecker-Düren auf ein Verfahren aufmerksam, dem die Rheinprovinz eine erhebliche Abnahme der in Rede stehenden Erblindungsfälle verdankt. Mecker hat in Verbindung mit einem Professor der Augenheilkunde an der Universität in Bonn ein kleines Schriftchen verfasst, in welchem auf die Gefährlichkeit der Augenentzündung der Neugebornen hingewiesen wird. Ein Druckexemplar desselben wird nun jedem, der die Geburt eines Kindes anmeldet, seitens des Standesbeamten unentgeltlich verabreicht. Auf diese Weise

sind bereits viele Tausende von Exemplaren überall im Lande verbreitet. Es lässt sich nicht leugnen, dass dies Verfahren höchst empfehlenswert ist und daher in weitestem Umfange Nachahmung verdient. Daneben wird es rathsam sein, die Presse, namentlich die Kalenderpresse, zu benutzen, um das Volk über die Gefährlichkeit der Blennorrhoe der Neugeborenen aufzuklären. Ergänzend darf noch hinzugefügt werden, dass im Königreiche Sachsen die oben erwähnte Forderung Stieler's bereits erfüllt ist, da dort die Hebammen ihre Concession verlieren, wenn nachgewiesen werden kann, dass durch ihre Fahrlässigkeit ein Kind infolge der Augenentzündung der Neugebornen das Gesicht verloren hat.

Staatsrath Nädler in Petersburg schilderte in ausführlichem Vortrage die Fortschritte der Blindenbildung und Blindenfürsorge in Russland seit dem Kölner Congress vom Jahre 1888. Aus dem interessanten Bericht geht hervor, dass der von Kaiser Alexander II. zum Andenken an seine Gemahlin gegründete, mit außerordentlich reichen Mitteln ausgestattete „Marienverein für Blinde“ auch während der letztverflossenen Jahre sehr segensreich gewirkt hat. Aus den Einkünften des Vereins sind alljährlich neue Anstalten gegründet worden, aus ihnen werden sie auch größtentheils erhalten. Während vor 10 Jahren die Zahl der in Russland vorhandenen Institute kaum ein halbes Dutzend überschritt, ist sie gegenwärtig auf etwa 20 gestiegen. Dessenungeachtet ist in dem großen russischen Reiche noch sehr viel zu thun übrig, zumal bei dem Mangel augenärztlicher Hilfe dort viel mehr Augenerkrankungen zur Erblindung führen, als dies gottlob! in den höher cultivirten west- und mitteleuropäischen Ländern der Fall ist.

Einer der wichtigsten der auf dem Congress gefassten Beschlüsse betraf die Kurzschriftfrage. Zur Prüfung dieser Frage war eine aus 9 Personen bestehende Commission eingesetzt worden, über deren Verhandlungen der Obmann, Oberlehrer Riemer in Dresden, berichtete. Die von der Commission gestellten Anträge fanden fast einstimmige Annahme. Der erste und wichtigste derselben lautete: „Die von der Kurzschrift-Commission vorgelegte, von zwanzig deutschen und vier österreichischen Anstalten geprüfte Kurzschrift wird als deutsche Kurzschrift angenommen.“ Damit hat eine Angelegenheit, die seit 1882 sämmtliche Congresse beschäftigte und Anlass zu lebhaft geführtem Kampf gab, ihre endgültige Erledigung gefunden.

Ein Vortrag des Director Moldenhauer in Kopenhagen über die Frage: „Wie wird am besten für Späterblindete gesorgt?“ förderte nichts Neues zu Tage und kann daher an dieser Stelle mit Stillschweigen übergangen werden.

Schließlich möge noch ein Referat des Rectors Schottke in Breslau über das Thema: „Das Gesetz vom 11. Juli 1891, betreffend die Provinzialfürsorge für Blinde in Preußen und die Nothwendigkeit einer Blindenstatistik“ erwähnt werden. Das genannte Gesetz verpflichtet die Kreise, für Unterbringung der Blinden (Taubstummen, Irren und Idioten) in geeigneten Specialanstalten zu sorgen. In die Kosten der Unterbringung haben Provinz, Kreis und Gemeinde sich zu gleichen Theilen zu theilen. Damit ist ein großer Schritt vorwärts gethan, da nunmehr die Gemeinden ihre Abneigung, ortsarme Blinde rechtzeitig der Anstalt zuzuführen, nicht mehr mit dem Vorgeben begründen können, dass ihnen hierzu die nöthige finanzielle Leistungsfähigkeit mangele. Damit nun

die Anstaltsvorstände in die Lage kommen, controliren zu können, ob die Gemeinden und Kreise der ihnen durch das Gesetz auferlegten Verpflichtung zur Unterbringung ihrer Blinden in einer Anstalt auch nachkommen, hält Referent es für nothwendig, dass eine allgemeine Blindenstatistik aufgestellt werde. Dieser Ansicht pflichtet der Congress bei und erwählt eine Commission, die das hiernach weiter Erforderliche zu besorgen, insbesondere auch die Regierung um Berücksichtigung der Wünsche des Congresses zu ersuchen hat.

Mit dem Congress war eine Ausstellung von Lehrmitteln für die Blindenschule verbunden, die manches Interessante bot. Die meiste Aufmerksamkeit zog eine nach den Angaben des Lehrers Hinze in Steglitz construirte Maschine zur Herstellung von Büchern in Hochdruck auf sich, weil durch deren Benutzung eine nicht unerhebliche Ersparung an Raum und Zeit bei Anfertigung von Punktschriftbüchern sich erzielen lässt. Auch ein von dem blinden Vorsteher der Anstalt zu Nürnberg erfundener Baukasten fand Beachtung.

Der nächste Congress wird nach 3 Jahren in Steglitz-Berlin stattfinden.
H. M.

Aus Bayern. — Die Münchner Schulrathsfrage hat sich nun in eitel Wolgefallen aufgelöst. Nachdem, wie verlautete, aus hohem Munde die Mahnung kam, dass die zwei streitenden Parteien sich der Mäßigung befleißigen möchten, trat allmählich eine besonnene Ruhe ein. In geheimer Sitzung des Stadtmagistrates München am 5. Juli ward einstimmig beschlossen, den Kgl. Gymnasiallehrer Dr. Georg Kerschensteiner als städtischen Schulrath aufzustellen. Diesem Magistratsbeschlusse trat das Gemeindecollegium am 11. Juli ebenfalls einstimmig bei. Auch die Allerhöchste Bestätigung des Erwählten zum Kgl. Schulcommissär ließ nicht lange auf sich warten. Dr. Kerschensteiner ist 1854 in München geboren. 1871 absolvirte er das Schullehrerseminar in Freising mit vorzüglichem Erfolge und amtirte dann $2^1/_2$ Jahre als Schulgehilfe an verschiedenen Orten. Am 1. Januar 1874 trat Kerschensteiner aus dem Schuldienste aus, trieb $1^1/_2$ Jahre Privatstudien und besuchte dann die beiden letzten Classen des Augsburger Gymnasiums St. Stephan. Nachdem er 1877 dasselbe mit ausgezeichnetem Erfolg absolvirt, studirte er 4 Jahre an der Münchener Universität Mathematik, Physik, Kunst- und Culturgeschichte. 1882 wurde er Assistent an der meteorologischen Centralstation und promovirte summa cum laude. Nach mehrjähriger Wirksamkeit an verschiedenen Gymnasien, wurde er 1893 Gymnasiallehrer am Ludwigsgymnasium zu München. Dr. Kerschensteiner war auch publicistisch thätig. Aus seinen zahlreichen wissenschaftlichen Arbeiten ist besonders hervorzuheben die Herausgabe der Vorlesungen von Gordan über Invariantentheorie (2 Bde.). Ferner erschienen von ihm mathematische Forschungen und Abhandlungen über Gletschermessungen. Zur Wahl des Dr. Kerschensteiner schreiben die Münchner Neueste Nachrichten: „Der Studiengang des zukünftigen Schulrathes gibt eine wolbegründete Bürgschaft dafür, dass er seine wichtige und verantwortungsvolle Stelle mit vollem Verständnis für die Aufgaben der Schule ausfüllen wird. Dass Herr Dr. Kerschensteiner zu Beginn seiner Laufbahn auch das Volksschulwesen praktisch kennen lernte und gewissermaßen als Autodidakt sich die akademische Bildung erwarb, kann ihm bei Erfüllung seiner neuen Aufgabe nur zu statten kommen. Die Hauptsache aber ist, dass Herr Dr. Ker-

schensteiner ein Mann ist, der volles Verständnis für die Bedürfnisse des modernen Lebens besitzt und stets eine liberale und tolerante Gesinnung an den Tag legte.“ Der neue Schulrath ist mit einem Gehalt von 6500 M. zunächst auf ein einjähriges Provisorium angestellt. —

Erfreulich ist es auch, mittheilen zu können, dass die erledigte Stelle eines Kreisschulinspectors für Oberbayern einem Fachmanne, dem Oberlehrer Greisl in München, übertragen wurde. Diese Ernennung ist um so bedeutsamer, als auch Real- und Gymnasiallehrer bei der Bewerbung um die genannte Stelle in Concurrenz getreten waren. —

Zu den Städten, welche in letzter Zeit die Gehaltsverhältnisse ihrer Lehrer verbesserten, traten nun auch Augsburg und Erlangen. Erstere Stadt erhöhte den Activitätsgehalt um 8%, letztere regelte das Pensionswesen in durchaus zufriedenstellender Weise. —

Wie den Lesern des „Pædagogiums“ aus früheren Berichten bekannt sein wird, sollte die Lehrerbildung in Bayern durch Anhängung eines 4. Präparandencurses zeitgemäß reformirt werden. Das Gros der Lehrerschaft stand dieser Reform sehr kühl gegenüber; nur die Lehrerbildner selbst waren entzückt. Minister v. Müller trat seinerzeit mit großem Eifer für sein Project ein. Beim Landtage fand er ja auch insofern Entgegenkommen, als er den Beschluss erzielte, dass der 4. Präparandencurs schon im Budget des kommenden Landtages erscheinen sollte, wenn die Durchführung ohne Steuererhöhung sich erzielen ließe. Es war auch bekannt, dass Minister v. Müller fest entschlossen war, mit September 1895 den 4. Curs ins Leben zu rufen. Alle Vorbereitungen waren getroffen, als ihn ein plötzlicher Tod hinwegraffte. Der neue Minister v. Landmann steht der Reform der Lehrerbildung kühler gegenüber. Die Einführung des 4. Präparadencurses hat er auf volle drei Jahre vertagt. Die jetzigen Präparanden werden also wie zuvor auch nach 3 Jahren ins Seminar eintreten. Erst wenn ein neues Normativ für Lehrerbildung erscheint, was im Jahre 1895 sicher nicht mehr zu erwarten ist, soll der 4. Curs angereiht werden, aber auch wieder in solcher Weise, dass erst in 3 Jahren nach Erlass des neuen Normativs der 4. Curs erscheint. Als Gründe für diese weite Hinausschiebung werden angegeben das Nichtorientirtsein des Ministers in der schwierigen Lehrerbildungsfrage und der ungünstige Abschluss des Budgets (hervorgerufen durch die übergroßen Militärlasten). Die bayrischen Lehrer werden bei diesem Reformaufschub sicher keine Thräne vergießen, aber der Missmuth ob der geringen Rücksichtnahme auf die billigen Forderungen des Lehrerstandes wird auch nicht gedämpft. Die Ansicht der Lehrerschaft über diese Maßregel gab der Redacteur der bayer. Lehrerzeitung, Herr Kraft, in einer Lehrerversammlung zu Hersbruck folgendermaßen kund: „Die beschlossene Anfügung eines 4. Präparandencurses scheint sich nicht so schnell vollziehen zu wollen; ich beklage es nicht, denn es ist doch blos eine halbe Maßregel, welche die dringendsten Wünsche der Lehrer, ich nenne nur die Einführung fremdsprachlichen Unterrichts, unberücksichtigt lässt und eine wirklich zeitgemäße Änderung der Lehrbildung auf lange hinaus illusorisch machen würde. Da mag es lieber noch eine Zeitlang beim Alten bleiben und dann wirklich Neues und Gutes geschaffen werden. Erholung der allgemeinen Bildung auf einer allgemeinen Bildungsanstalt und daran anschließend eine 3jährige tüchtige Fachbildung unter Leitung von gründlich vorgebildeten und geprüften Lehrern: das ist es, was wir wollen.“

Als ein trauriger Beweis, auf welch falschen Wegen unsere Lehrerbildung wandelt, stellt sich die Entsimultanisirung des einzigen confessionell-gemischten Lehrerseminars (zu Bamberg) dar. Mit Anfang des Schuljahres 1895/96 wird dasselbe eine rein katholische Anstalt, während für die Protestanten ein neues Seminar in Bayreuth eröffnet wird. Dass dieser Fortschritt dem Lande erhebliche Opfer auferlegt — jährlich etwa 45—50000 M. Real- und Personalexigenz, von den mehreren Hunderttausenden der Bausumme gar nicht zu reden — macht Ministern und Ultramontanen weder Schmerzen noch Kopfzerbrechen. Für solche Dinge gibt's immer Geld in Bayern; aber zu einer vernünftigen, zeitgemäßen, liberalen Reform sind angeblich die Cassen zu leer. Wo kein Wille, da auch kein Weg. So ist es nun glücklich dahin gekommen, dass alle Schullehrerseminarien (sieben) und Lehrerbildungsanstalten (vier) confessionelle Anstalten sind; von den 31 Präparandenschulen sind noch 4 simultan. Vielleicht wird auch diesen verlorenen Posten bald die Axt an die Wurzel gelegt. —

Mit der Lehrerbildungsfrage steht in inniger Wechselbeziehung die Gehaltsfrage. Der Hauptausschuss des bayer. Volksschullehrervereins hat nun unterm 14. April l. J. eine ausführliche Bittschrift an das Cultusministerium um Erhöhung der Gehälter und Pensionen gerichtet. In klarer, offener Sprache wird darin die Nothwendigkeit der Gehaltserhöhung dargelegt; etwaige Einwände werden im voraus zurückgewiesen. Umfangreiche genaue Belege und Berechnungen unterstützen die Gründe.

Die Feststellung der Lehrergehälter gibt immer noch das Schulbedarfsgesetz vom 10. November 1861. Wol wurden in einem Zeitraum von 33 Jahren die Gehälter durch sog. Alterszulagen um 33%, bezw. 46% erhöht; aber was will dies gegen einen Aufschlag der Lebensbedürfnisse um 110—120% bedeuten! Zur Zeit betragen die Mindestgehalte auf wirklichen Schulstellen:

in Orten unter 2500 Seelen:

in Oberbayern	Mk. 910.—	
„ Niederbayern	„ 860.—	
„ Pfalz	„ 780.—	bezw. Mk. 775.80
„ Oberpfalz	„ 810.—	
„ Oberfranken	„ 910.—	
„ Mittelfranken	„ 918.50	
„ Unterfranken	„ 870.—	
„ Schwaben	„ 910.—	

in Orten von 2500—10000 Seelen:

in Oberbayern	Mk. 1000.—
„ Niederbayern	„ 941.50
„ Pfalz	„ 961.50
„ Oberpfalz	„ 900.—
„ Oberfranken	„ 1000.—
„ Mittelfranken	„ 1064,30
„ Unterfranken	„ 1000.—
„ Schwaben	„ 940.—

Schulverweser und weltliche wirkliche Lehrerinnen beziehen folgenden Gehalt:

in Oberbayern	Mk.	817,10
„ Niederbayern	„	698.60
„ Pfalz	„	608.69
„ Oberpfalz	„	630.—
„ Oberfranken	„	680.—
„ Mittelfranken	„	782.30
„ Unterfranken	„	700.—
„ Schwaben	„	650.—

Hilfslehrer, Verweserinnen und Hilfslehrerinnen erhalten in allen Kreisen Mk. 522,90. Der Stand des activen weltlichen Lehrpersonals an den Volksschulen Bayerns ist zur Zeit folgender: wirkliche Lehrer 8969, Verweser 1536, Hilfslehrer 1195, wirkliche Lehrerinnen 460, Verweserinnen 246, Hilfslehrerinnen 407, Summa 12813 Lehrpersonen.

Nach den Veröffentlichungen des statistischen Bureaus fließt das Gesammtjahreseinkommen der ordentlichen Lehrkräfte im Betrage von 17912593 Mk. zu

9724463	Mk.	oder	54,3%	aus dem Schuldienste
1024535	„	„	5,7%	„ „ Kirchendienste
1789224	„	„	10 %	„ Kreisfonds
4499705	„	„	25,1%	„ Staatsfonds
874666	„	„	4,9%	„ Gemeindeschreiberei.

Der letzte Posten bringt aber einige Unklarkeit in die Sache, weil die Einkommen aus der Gemeindeschreiberei nicht in den Gehalt des Lehrers eingerechnet werden.

Die Pensionsverhältnisse der wirklichen Lehrer gestalten sich zur Zeit in folgender Weise:

	Anfangspension	höchste Pension
Oberbayern	840 Mk.	1400 Mk.
Niederbayern	900 „	1300 „
Pfalz	810 „	1240 „
Oberpfalz	912 „	1252 „
Oberfranken	900 „	1350 „
Mittelfranken	900 „	1400 „
Unterfranken	900 „	1400 „
Schwaben	900 „	1400 „

Die Pensionen der Verweser und Lehrerinnen schwankt nach den Kreisen in ähnlicher Weise (z. B. Oberbayern 780 Mk., Niederbayern 600 Mk.). Die Zahl aller männlichen pensionirten Lehrkräfte beträgt 1335 (darunter 713 mit 40 und mehr Dienstjahren), die Zahl aller weiblichen weltlichen pensionirten Lehrkräfte beträgt 124; Gesammtzahl 1459. Die Lehrerrelicten erhielten bisher aus Centralfonds: Witwe 240 Mk., einfache Waise 100 Mk., Doppelwaise 130 Mk. Die Zahl derselben ist: Witwen 2754, einfache Waisen 1455, Doppelwaisen 216.

Die dargelegten Gehalts- und Pensionsverhältnisse sprechen beredt für eine durchgreifende Gehaltsbesserung. Aber die Sache hat einen großen Haken. Wer soll die Aufbesserung tragen? Die Staatsregierung lehnte die Übernahme der Personalexigenz der deutschen Schulen ab; die Kreisgemeinden erklärten sich hiezu für nicht verpflichtet; die politischen Gemeinden können theilweise nicht leisten, was erbeten und nothwendig ist: die üblen Folgen dieses Zwischen-Thür- und Angel-Sein haben die Volksschullehrer zu tragen.

Darum wird die Staatsregierung gebeten, klar auszusprechen, dass sie die Verpflichtung zur Besserstellung des Lehrpersonals übernimmt. Der Weg ist eine totale Änderung des veralteten Schuldotationsgesetzes vom Jahre 1861 nach folgenden Grundsätzen:

1. In einem neuen Schulbedarfsgesetze werde mit dem Principe, dass die Schule Gemeindeanstalt sei, gebrochen,

2. Eine Heranziehung der Gemeinden zu Gehaltsbeiträgen kann trotzdem bestehen bleiben.

3. Die Bezüge aus dem Kirchen-, Messner-, Cantorats-, Chorregenten- und Organistendienst werden nicht in den Gehalt eingerechnet.

4. Die Dienstalterszulagen werden gesetzlich festgelegt und zur Hälfte pragmatisirt.

5. Die Ruhegehälter werden geregelt und erhöht.

6. Allen Mehrbedarf übernimmt die Staatscasse.

Die gewünschten Gehaltsscalen sind nun folgende:

1. wirkliche Lehrer

an Orten	bis	zu	1000	Seelen	1500	Mk.
„	„	„	2000	„	1650	„
„	„	„	10000	„	1800	„
„	„	„	30000	„	1950	„
„	„	über	30000	„	2100	„

2. Verweser erhalten $^4/_5$ des Mindestgehaltes der wirklichen Lehrer, also nicht unter 1200 Mk.

3. Hilfslehrer erhalten $^3/_5$ des Mindestgehaltes der wirklichen Lehrer, also nicht unter 900 Mk.

Die Alterszulagen bleiben unverändert.

Für die Pensionisten wird eine Erhöhung der staatlichen Zulage um 60 Mk. bezw. 120 Mk., 180 Mk., 240 Mk. verlangt, für Verweser 120 Mk. Zulage. Für alle Pensionisten wird dazu noch die Hälfte der jeweiligen Dienstalterszulage erbeten. Für eine Witwe werden 90 Mk. und für eine Doppelwaise 20 Mk. mehr gefordert.

Das ist in großen Zügen der Inhalt der eingereichten Petition. Zweifellos gelangt sie auch im Landtage, der im September eröffnet worden ist, zur Sprache. Viel Hoffnung auf weitgehende Erfüllung aller Wünsche haben wir allerdings nicht; aber regnet's nicht, so tröpfelt's vielleicht! Vielleicht! Unsere Ultramontanen sind den liberalen Lehrern nicht besonders grün. Kommt nichts heraus, so sind wir eben um eine Enttäuschung reicher. Die Hoffnung zählt ja schon längst zu den Tugenden eines Volksschullehrers.

Zur Charakteristik der gegenwärtigen Volksschule in Russland. In den letzten Jahren hat in Russland die Literatur, welche speciell der Volksschule gewidmet ist, sehr bedeutend an Umfang zugenommen. Vorwiegend thätig in dieser Richtung waren die Organe der Landschaftsverwaltungen (Semstwo), welche in ihren Rechenschaftsberichten viel wertvolles Material zur Beurtheilung ihrer*) Schulen geben. Doch zeigen diese Berichte, wenn sie

*) In Russland unterscheidet man die Elementarschulen als Kirchenschulen, Semstwoschulen, Ministerialschulen u. sog. Schreib-Leseschulen. Die ersten werden von den Geistlichen der Kirchspiele geleitet und zum größten Theile auch unter-

auch sehr umständliche Statistiken der Schulen, ihrer Geschichte etc. geben, einen sehr wesentlichen Mangel. In ihnen wird die innere Frage der Schule, d. h. die nach unterrichtlich-erziehlicher Einrichtung, fast gar nicht berührt. Wir finden in ihnen höchst lehrreiche Zahlen und Facta, welche das Wachsthum der Schulen seit mehreren Decennien charakterisiren, aber dies alles betrifft nur die äußere Seite der Schulen. Solche Fragen aber, wie: was wird in den Schulen gelehrt, wie wird gelehrt, welche erziehliche Maßregeln werden in der Praxis zur Anwendung gebracht? kurz, alle den Geist der Schule betreffenden, — sie bleiben ohne jede Beleuchtung. Und doch beanspruchen gerade diese Fragen unser größtes Interesse, besonders in der gegenwärtigen Zeit, wo einerseits die Frage der allgemeinen Einführung des obligatorischen Schulbesuches erhoben wird, andererseits die pädagogische Praxis die offenbare Tendenz zeigt, das Band zu lösen, das sie mit der pädagogischen Theorie unserer besten Pädagogen der sechziger und siebziger Jahre verbinden sollte. Wenn die Untersuchungen, die man über die äußere Organisation der Schule angestellt hat, nicht ohne merklichen Einfluss auf die weitere mehr intensive Entwickelung der Schulsache geblieben sind, so kann es keinem Zweifel unterliegen, dass die möglichst vollständige Klärung der Frage nach dem Zustande der inneren Organisation der Schule einen mächtigen Impuls zur Weiterentwickelung der betreffenden Angelegenheiten abgeben könnte.

Dass in der inneren Organisation unserer Schulen durchaus nicht alles gut steht, und daher reformirt werden müsste, tritt sogleich hervor, wenn man einen flüchtigen Blick in dies Gebiet thut. Das Moskauer Gouvernement nimmt, was den Zustand seiner Schüler betrifft, einen der hervorragendsten Plätze ein. In dem verflossenen Schuljahre richtete die statistische Abtheilung der Moskauer Landschaftsverwaltung an ihre Lehrer eine Reihe von Fragen, durch welche wenigstens einige wichtige Seiten des Unterrichtsbetriebes aufgeklärt werden sollten. Da der Umfang des Programms der Volksschulen ein für allemal durch das Ministerium fixirt ist, so wünschte die Landschaftsverwaltung nur zu erfahren, auf welche Theile des vorgeschriebenen Programms für die Volksschulen in diesen das größte Gewicht gelegt und daher von Lehrenden und Lernenden die meiste Arbeit gerichtet wird.

Das hierauf bezügliche gesammelte Material ist ziemlich umfangreich. Es erfolgten mehr denn 500 Antworten, welche in einer Arbeit des Mitgliedes der statistischen Abtheilung der Moskauer Landschaftsverwaltung systematisirt wurden. Die Antworten der Lehrer sämmtlicher Schulgattungen, Kirchenschulen, Semstwoschulen, Ministerialschulen, Schreib-Leseschulen, zeigen eine vollständige Übereinstimmung. Dieser Umstand macht es möglich, sich auf die Mittheilung eines Theiles des ganzen Materials zu beschränken, um so mehr, als die Lehrer und Lehrerinnen ihre Aufgabe im allgemeinen durchaus ernst und aufmerksam aufgefasst haben, so dass die Antworten den Unterrichtsbetrieb

---

halten; sie haben ein Programm, das sich durch die Bevorzugung der kirchenslavischen Sprache und der Religion auszeichnet; an den Semstwoschulen wirken weltlich gebildete Lehrer, die Semstwo dotirt und beaufsichtigt die Schulen. Ganz vom Ministerium unterhalten werden die Ministerialschulen, die als Musterschulen ihre Bedeutung haben. Die Schreib-Leseschulen endlich, sind Gemeindeschulen, in welchen Lehrer ohne Lehrerrechte wirken und in welchen nur die allerelementarsten Kenntnisse vermittelt werden.

klar und scharf charakterisiren. Der Autor des Berichtes führt die Antworten aus zwei Kreisen in vollem Umfange an: aus dem eigentlichen Moskauer Kreise, in dem ein sehr detaillirt vom Kreisschulrath ausgearbeiteter Lehrplan zugrunde liegt, und aus dem Podolschen Kreise, wo bis jetzt die Lehrer nur das sehr kurze und höchst unbestimmte Programm des Ministeriums als Richtschnur haben. Die Antworten nun zeugen fast einstimmig von der centralen Stellung der Grammatik im Unterrichte; auf sie concentrirt sich die Aufmerksamkeit der Examinatoren und Revisoren, natürlich darum auch der Lehrer.

Es mögen hier einige Antworten folgen:

1. „Vornehmlich ist es die Rechtschreibelehre, die gefordert wird: in der 3. Abtheilung hab ich im verflossenen Schuljahre wöchentlich 5—6 mal Dictat schreiben lassen, so dass 150 Unterrichtsstunden darauf gingen, nicht gerechnet die Grammatikstunden, die auch nur der Orthographie dienen sollten; man verlangt eben von uns, dass die Schüler des dritten und letzten Schuljahres ein fehlerlos Dictat schreiben müssen."

2. „Der größte Theil der Unterrichtszeit wird auf Grammatik verwendet, um so mehr als selbst der beste Schüler, wenn er im schriftlichen Examen, bestehend in einem Dictat, Fehler macht, nicht weiter zum Examen zugelassen wird."

3. „Grammatik und Dictat nehmen die meiste Zeit in Anspruch, natürlich auf Rechnung anderer, nicht weniger wichtiger Unterrichtsgegenstände; letztere ist man gezwungen zu vernachlässigen."

4. „Zum Nachtheil für die mehr bildenden Fächer des Programms der Elementarschule ist mein Bemühen auf die Erlernung der Grammatik und Orthographie gerichtet." etc.

So übereinstimmend lauten die 500 Antworten. Wenn wir die gleichlautenden Antworten in bestimmte Gruppen zusammenstellen, so finden wir, dass von 427 Semstwoschulen in 99 Schulen nach den Antworten der Lehrer, was nach den Forderungen der Examinatoren geschehen müsse, die „Rechtschreibelehre und die Arithmetik" besonders viel Zeit und Kraft beanspruchen; in 85 Schulen die „Orthographie", in 26 die „Grammatik", in 26 „Grammatik und Orthographie", in 15 „Grammatik und Arithmetik," in 13 „Orthographie und Kalligraphie". Die noch übrig bleibenden Antworten, in denen gesagt wird, dass die meiste Zeit auf „Lesen und Grammatik", „Rechnen", „Dictat und Lesen", „Lesen" etc. verwendet wird, bilden kleine Gruppen, die jede aus weniger als 10 Antworten besteht. Somit wird in 94 % aller Schulen die meiste Kraft und die größte Aufmerksamkeit zum Theil neben andern der Grammatik und Orthographie gewidmet; der Arithmetik (Aufgaben lösen) in 45 %; dem Schönschreibunterrichte in 7 %, dem Lesen in 4 %, dem Wiedererzählen des Gelesenen in 3 %, dem erklärenden Lesen in 1 % und endlich dem Aufsatzunterrichte auch in 1 % aller Schulen. Wenden wir uns jetzt zum wöchentlichen Stundenplan, so finden wir dasselbe, d. h. der Grammatik kommt der erste Platz zu. So wurden in einem Kreise in 31 Schulen von 738 wöchentlichen Schulstunden in der 3. Abtheilung (d. h. dem 3. Schuljahre) für Lesen 127 Stunden, für Lesen des Kirchenslavisch 86, für Grammatik 140, für Dictat 101, für schriftliche Arbeiten 7, für Abschreiben 37, für Schönschreiben 47 und endlich für Rechnen 193 Stunden abgetheilt. Wir erfahren also, dass $^1/_3$ der ganzen Lernzeit aufgeht, um die Grammatik in dem Umfange zu erlernen, als es vom Programm gefordert wird.

Ähnlich lautet folgende Zusammenstellung:

In 64 Schulen vertheilte sich die jährliche Zahl der Unterrichtsstunden auf die Fächer in der 3. Abtheilung so:

	Gesammtzahl d. St.	Procent
Russischlesen	5925	14
Slavischlesen	4969	12
Grammatik	9576	23
Dictat	5459	13
Aufsatz	1893	4,5
Schönschreiben	2469	6
Arithmetik	11426	27,5

Aus den angeführten Zahlen ist ersichtlich, dass die Grammatik und das Dictat $36^0/_0$ der Unterrichtszeit einnehmen, d. h. $2^1/_2$mal so viel Zeit, als z. B. für das Lesen abgegeben wird. Und doch ist das Lesen verschiedener Aufsätze gerade auf dieser Stufe der Bildung von besonderer Wichtigkeit. Im dritten Schuljahre sind die Schüler im Mechanismus des Lesens so weit gefördert, dass sie mit Erfolg aus Büchern Kenntnisse schöpfen könnten; das Lesen von systematisch gewählten Stücken könnte von großem Nutzen für die Entwicklung des Schülers begleitet sein, da durch dasselbe ein reichliches und vielseitiges Material für Gedankenarbeit geboten würde; die Hauptsache aber — die Schüler würden in solcher Weise vorbereitet und angeleitet, aus dem Buch zu lernen, was für das künftige Leben eine kostbare Mitgabe bedeutet.

Und es gab eine Zeit, in der die Volksschule in solcher Weise arbeitete. Dieses war der Fall in den ersten Jahren der Existenz der Semstwoschulen. „Damit das Volk mit Verstand seine Menschenrechte zur Anwendung bringe,“ heißt es in dem allerunterthänigsten Rechenschaftsberichte des Ministers der Volksaufklärung 1866 — „ist es nothwendig, in dem Volke das Bewusstsein dieser seiner Menschenrechte zu entwickeln, in ihm Liebe zur verständigen Arbeit zu wecken und ihm Achtung vor sich selbst und vor dem Menschen überhaupt einzuflößen.“ Solche Mission wurde damals der eben in Entstehung begriffenen Volksschule auferlegt.

Nicht Kenntnisse in der grammatischen Terminologie, nicht Schönschreibekunst und orthographische Fertigkeit war damals das Ideal der Schule, sondern die Entwicklung des Verlangens im Volke, seine ihm geschenkten Menschenrechte auszunutzen, die Aufklärung des Volkes durch „das Licht, welches der Unterricht in der Naturgeschichte zu geben vermag“. (Geistliche Nachrichten, 1862, Juni, S. 232). So wurde die Aufgabe der Volksschule gefasst, als auf ihrem Gebiete unsere hervorragenden Pädagogen Uschinsky, Baron Korf, Wodewosow u. a. thätig waren.

„Ich diene an der Semstwoschule 14 Jahre,“ schreibt ein Lehrer des Moskauer Kreises, „und in dieser Zeit hat die Schule nur die ersten 2 oder 3 Jahre die wünschenswerte Richtung gehabt. In jener Zeit bestand das Hauptziel meiner Thätigkeit in der möglichst vollständigen und allseitigen sittlichen und intellectuellen Entwicklung der Schüler. Diesem Hauptziel wurde alles dienstbar gemacht, was in der Schule gethan wurde. Es fing allmählich an der wünschenswerte Typus der elementaren Dorfschule sich bestimmter zu gestalten, die Schule fing an, sich ausschließlich den lautwerdenden Forderungen und Bedürfnissen des Volkslebens anzupassen. Aber diese Richtung

wurde bald verlassen. Unter dem Einflusse der Forderungen von seiten der Schulrevisoren und Examinatoren traten die rein formalen Unterrichtszwecke auf den ersten Platz des Schulprogramms: mechanisch fertiges Lesen — ohne Zusammenhang mit der Einführung in das Verständnis des Gelesenen; zierliche Schrift, Schnellrechnen — ohne Entwicklung der Fähigkeit mit Verstand eine einigermaßen ein Ganzes darstellende Aufgabe zu lösen, fertige grammatische Analyse — ohne gründliches Eindringen in die grammatikalischen Formen, und hauptsächlich — fehlerloses Schreiben nach Dictat. Zu dem allen kommt in der neuesten Zeit noch die maßlose Ausdehnung der theoretischen Kenntnisse aus Grammatik und Arithmetik und Ausscheidung aus der Zahl der zum Gebrauch zugelassenen Bücher, gerade der besten Schriften für die Schullectüre."

Ein anderer Lehrer, der 19 Jahre Schulthätigkeit hinter sich hat, schreibt: „Im Laufe meiner Dienstzeit hat sich eine radicale Veränderung in dem Verhalten für Grammatik und dem sog. Anschauungsunterrichte vollzogen. Letzterer hatte vornehmlich zum Ziele, außer der Mittheilung von Kenntnissen, den Schüler an Beobachtung zu gewöhnen und seine Wissbegierde zu wecken. Die Grammatik wurde nur in so weit gelehrt, als sie zur Rechtschreibung erforderlich schien, in ihr erblickte man also eine Hilfsdisciplin, während sie heute, dank den Forderungen der Programme und Examinatoren, als ein selbständiges und zwar dominirendes Unterrichtsfach neben andere Fächer der Elementarschule gestellt wird. Dies hat mit Nothwendigkeit dazu geführt, dass fast die ganze Unterrichtszeit mit grammatischen und orthographischen Übungen zugebracht wird, während der Erweiterung der Kenntnisse aus der Naturgeschichte und den anderweitigen russischen schriftlichen Arbeiten, wie z. B. Verkürzungen, vorgenommen an behandelten Lesestücken, kleinen Aufsätzen als Resultaten der Durchnahme eines Gegenstandes oder einer Erscheinung, Briefen, geschäftlichen Aufsätzen etc. fast keine Aufmerksamkeit zugewandt wird. Vergleicht man die Forderungen, die man an die Elementarschulen vor 20 Jahren stellte, mit den heutigen, so ergeben sich große Differenzen. In früherer Zeit hielt man für nothwendig, dass den Schülern die Anfangsgründe aus der Naturkunde und Wissbegierde überhaupt beigebracht würden; er sollte befähigt werden zur Fortbildung ohne beständige Hilfe vonseiten eines Lehrers und solche Kenntnisse erwerben, die er in seiner späteren Berufsarbeit, vornehmlich in der Landwirtschaft, zur Anwendung bringen könnte. Heute dagegen ist nicht die allgemeine Entwicklung des Schülergeistes der Gegenstand allgemeiner und vorzüglichster Aufmerksamkeit, sondern das Vollpfropfen mit grammatischem Regelwissen wird mit großem Zeit- und Kraftaufwand erstrebt, wobei man ganz zu vergessen scheint, dass solches Wissen durchaus nicht haftet und ein so unterrichteter Schüler sich nach geringer Zeit kaum noch von einem Analphabeten unterscheidet. Von vielen Lehrern wird solches Verhalten zur Schule vonseiten derer, von denen die Programme ausgehen, als abnormal erkannt, aber sie können an der Sachlage nichts ändern, sie würden sonst in die Zahl der „schlechten" Lehrer gerathen, selbst wenn bei ihnen die Schüler gut entwickelt wären und schätzenswerte Kenntnisse besitzen sollten; wehe ihnen, wenn ihre Schüler im Examen mehr Fehler im Dictat machen, was sicher geschehen wird, wenn sie weniger Zeit und Mühe auf Grammatik und Dictando verwenden sollten."

Um nicht nur den Zustand des Unterrichts, sondern auch die Ansichten des Lehrerpersonals zu schildern, führe ich noch einen Lehrerbrief an:

„Um in der gegenwärtigen Zeit ein guter Lehrer zu heißen, muss man es gründlich verstehen, die Schüler zu einer hübschen Handschrift und zum fehlerlosen Schreiben zu dressiren. . . . Unsere Schulen, indem sie bemüht sind, solches zu erreichen, entlassen Schüler, die nach Dictat richtig schreiben; aber es vergeht ein Jahr, vielleicht ein zweites, und alles ist vergessen. Es ist also nicht zu bezweifeln, dass der Unterricht in der Grammatik sein Ziel nicht erreicht, trotzdem man für denselben soviel Zeit und Kraft opfert, die mit unvergleichlich größerem Nutzen auf etwas anderes verwendet werden könnten. Nach meiner Meinung müssten die Anforderungen, die heute an die Schüler gestellt werden, beschränkt werden, dafür aber darauf gesehen werden, dass der Unterricht die Kinder geistig entwickele, sie zum logisch-correcten Denken und Sprechen führe, ihnen Bekanntschaft mit den Verhältnissen des Volkslebens und denjenigen Gesetzen des Landes vermittele, die für das Volk besondere Bedeutung haben; dann würde der Bauer es nicht so oft nöthig haben, sich in jeder geringen Angelegenheit verschiedenen Schreibern, Dorfadvocaten und Bauernfängern anzuvertrauen, die gewöhnlich nur bestrebt sind, seine Sache zu verwickeln und ihn ökonomisch zugrunde zu richten."

Die Grammatik also raubt unserer Schule, die so arm an Zeit und natürlich schwach in ihrer Leistungsfähigkeit ist, die beste Kraft und den größten Theil der verfügbaren Zeit, wo sie doch, nach dem Zeugnis der Lehrer, nur bis zum Austrittsexamen in den Köpfen der Schüler bleibt, dann aber, sobald der Schüler die Schule verlässt, schnell vergessen wird. Wir haben in unsern Dorfschulen die Kinder vom 9. bis zum 12. Lebensjahre während 5 oder 6 Monaten des Jahres in der Schule; ist es da denkbar, dass es möglich sein könnte, die grammatischen Erscheinungen und Formen einigermaßen gründlich zum Verständnis der Schüler zu bringen? Welchen Bildungswert aber kann man der Grammatik beimessen, wenn sich der Unterricht, worauf es selbstverständlich hinausläuft, auf bloßes Auswendiglernen der grammatischen Termini und der äußeren Kennzeichen etymologischer und syntaktischer Begriffe beschränken muss? Und doch haben wir Autoritäten, die der Schule bessere Wege zeigen. Ein bekannter Akademiker nennt das Auswendiglernen der Grammatik, die gangbare Analyse und die Beschäftigung mit Fragen, wie z. B.: was pflegt im Satze des Substantiv, das Adjectiv etc. zu sein? — „scholastische Streiche", die nirgends wozu gut seien. „Jahre werden zugebracht mit dem Einbleuen solcher Schätze des Wissens, jahrelang quält sich der arme Sclave der Scholastik — und wozu? Die Seelenfreude des Gequälten beim Abschluss des Unterrichts, wenn das letzte Examen, das letzte peinliche Verhör überstanden ist, ist das einzig Gute bei der ganzen Sache."

Von einigen wird angenommen, die Grammatik sei nothwendig zum Zwecke der Orthographie. Aber ihre Bedeutung für die Orthographie ist eine sehr beschränkte, denn unsere Rechtschreibelehre gründet sich nicht blos auf die Grammatik, sondern auch auf die Tradition; weiter ist das Rechtschreiben vornehmlich mechanische Gewöhnung, zum geringsten Theile bewusste Thätigkeit. Graf Leo Tolstoi sagt: „Die einzige Erklärung für die Nothwendigkeit der Grammatik kann, außer in den Forderungen der Examinatoren, gefunden werden in ihrer Anwendbarkeit für die richtige Darstellung der Gedanken. In meiner

persönlichen Erfahrung habe ich aber diese Anwendbarkeit nirgends gefunden, habe sie auch nicht gefunden in Beispielen aus dem Leben solcher Leute, die keine Grammatik kennen und doch richtig schreiben, ich finde auch fast nicht eine Spur davon, dass grammatische Kenntnisse von meinen Schülern in Jasnaja-Poljana zu irgend welcher Anwendung gebracht worden seien. Mir scheint, die Grammatik sei etwas für sich, eine nicht ganz zu verwerfende Verstandesgymnastik, die Sprache, d. h. die Kunst zu sprechen, zu schreiben und zu verstehen, sei auch etwas für sich. Die Geometrie, überhaupt die Mathematik, stellt sich anfangs auch als bloße Gymnastik des Intellects dar, aber der Unterschied ist der, dass jeder Grundsatz der Geometrie, jede mathematische Definition alsbald zu weiteren, unzählbaren Folgerungen und Anwendungen führt, in der Grammatik aber ist die Grenze für solche Ableitungen und für die praktische Verwertung sehr enge, selbst wenn man sich mit der Ansicht einverstanden finden wollte, wonach die Grammatik eine ‚Sprachlehre' sein soll."

Chortitza. J. P.

---

† Wieder ist einer der ältesten und tüchtigsten Mitarbeiter des Pædagogiums aus dem Leben geschieden: am 19. September starb zu Pohrlitz in Mähren, plötzlich und schmerzlos, Dr. Adolf Josef Pick, ein edler Mensch, vorzüglicher Schulmann, gründlicher Gelehrter und Denker. Manch schönes Denkmal hat er sich selbst in dieser Zeitschrift gesetzt, das letzte im vorigen Jahrgang S. 549 ff.; ein Bild seines Lebens brachte bereits Jahrgang XVI S. 590 ff. Für heute müssen wir uns leider auf diese wenigen Data beschränken; das Andenken des verewigten Freundes aber wird uns stets lieb und theuer bleiben.

Recensionen.

E. Maddalena, Raccolta di Prose e Poesie Italiane annotate ad uso dei Tedeschi. Wien und Leipzig 1894, Wilhelm Braumüller. gr. 8°. XII u. 281 S. Geb. Mk. 2.80.

Vorliegende, für Deutsche berechnete und mit großem Fleiß und Geschmack zusammengestellte Chrestomathie geht von der richtigen Erkenntnis aus, dass der Anfänger in erster Linie mit der lebenden Sprache, wie sie uns in den Werken der besten modernen Autoren entgegentritt, vertraut zu machen ist, und dass es hiebei besonders darauf ankommt, durch nur ganz allmähliche, fast unmerkliche Steigerung der Schwierigkeiten einerseits den Lernenden stetig zu fördern und für größere Leistungen immer befähigter zu machen, anderseits ihn vor Ermüdung und Entmuthigung zu bewahren und ihm Lust und Liebe zur Sache einzuflößen. Dementsprechend setzt sich die Sammlung — abgesehen von ein paar geschickt gewählten Proben aus Boccaccio, Cecchi, Domenichi, Goldoni, Gozzi, Parini und Monti — ausschließlich aus Stücken zusammen, die der italienischen Literatur des 19. Jahrhunderts entnommen sind und von denen die große Mehrheit der Feder zeitgenössischer Schriftsteller und Dichter entstammt; während die Anordnung so getroffen ist, dass mit ganz kurzen und leichten Anekdoten eingesetzt wird und die umfangreicheren, weniger einfachen Texte nach Maßgabe der gemachten Fortschritte folgen. Poesie und Prosa sind räumlich getrennt, und verhält sich die erstere zur letzteren, was den äußeren Umfang betrifft, ungefähr wie 1 : 6. Die zum Schluss beigefügten Noten, welche außer der Bedeutung aller derjenigen Vocabeln, deren Kenntnis nicht schon durch das Studium der ersten Lectionen einer Elementargrammatik erworben wird, sowie der Verdeutschung schwierigerStellen knappe biographische, historische, geographische und sonst zum Verständnis unerlässliche Anmerkungen bieten, könnten unseres Erachtens für den poetischen Theil etwas erweitert, beziehungsweise zu einem auch den Gedankengang des Dichters, die Eigenheiten seines Stils und die Form einigermaßen berücksichtigenden Commentar vertieft werden, der dem ohne Lehrer Arbeitenden gewiss hie und da, z. B. bei der Lectüre der herrlichen Leopardi'schen Gedichte, recht erwünscht wäre. Außerordentlich wertvoll ist die durchgehende sorgfältige Bezeichnung des offenen e und o, der Tonstelle und des weichen z, durch welche dem Lernenden die zeitraubende, aufreibende und jedes raschere Vorwärtskommen unmöglich machende Arbeit des beständigen Zuratheziehens von Wörterbuch und Grammatik erspart wird. Die Ausstattung macht der rühmlichst bekannten Verlagsfirma alle Ehre, während doch der Preis mit Rücksicht auf das Gebotene sehr billig zu nennen ist. Und so wünschen wir dem Werke freundliche Aufnahme und recht rasche Verbreitung. D. R.

Wilhelm Vietor und **Franz Dörr,** Englisches Lesebuch. Unterstufe. 4. Aufl. Leipzig 1895. B. G. Teubner. gr. 8°. XXIV u. 298 S. Geb. Mk. 2.80.

Da sich die vorliegende vierte Auflage von ihrer unmittelbaren Vorgängerin außer durch Tilgung der wenigen Druckfehler, Einführung fortlaufender Zählung der Stücke und ein paar ganz geringfügige Textänderungen gar nicht unterscheidet — auch die beabsichtigte Beigabe von Bildern musste wegen

Zeitmangels verschoben werden —, so können wir uns unter Hinweis auf unsere ausführliche, namentlich der — ganz unverändert gebliebenen — Stoffauswahl geltende Besprechung der 3. Ausgabe im Februarheft des vorigen Jahrgangs dieser Zeitschrift (Pædagogium XVII, S. 321 ff.) hier damit begnügen, auf das Erscheinen des neunten und zehnten Tausends dieses hervorragenden Lesebuchs aufmerksam zu machen.

Brust und Berdrow, Lehrbuch der Geographie. Unter besonderer Berücksichtigung des praktischen Lebens für Real- und Mittelschulen, Seminare, Handels- und Gewerbeschulen sowie für den Selbstunterricht. Leipzig und Berlin 1895, Julius Klinkhardt. Mk. 2.40.

— Ausgabe für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnenseminare. Mk. 2.20.

— Ausgabe für mehrclassige Volksschulen. 3 Theile. Mk. 1.20.

Das vorliegende Werk ist eine sorgsame Arbeit und schlägt in methodischer Hinsicht vielfach neue Wege ein. Auch das diene zur ersten allgemeinen Charakteristik, dass es in umfassender Weise die Resultate der wissenschaftlichen Forschung, wie sie in der großen vierbändigen Kirchhoff'schen Länderkunde Europas und den vier Bänden der Sievers'schen Erdkunde niedergelegt sind, für den Unterricht verwertet. Als Richtschnur bei der Auswahl des Stoffes dienten die „Bestimmungen vom Jahre 1894". Wir werden uns des beschränkten Raumes halber bei der Darlegung des Einzelnen nur an die oben zuerst genannte Ausgabe halten und hauptsächlich die Eigenart des Buches in methodischer Hinsicht charakterisiren. Da fällt nun sofort vieles in die Augen. Vorerst die Gliederung des Stoffes. Was immer nur dazu dienlich ist, die Einprägung zu erleichtern, ist verwertet: Innerlich die scharfe Disposition, äußerlich die Art des Druckes, Absätze, Spatien, gesperrte Lettern, Ziffern, Buchstaben, das nebenanstehende Kartenbild, das inselartig das betreffende Land von den umgebenden Ländern abhebt, nur das im Text Erwähnte wiedergibt, das Gebirge generalisirt oder die Größe der Städte durch eigenthümliche Zeichen (Kreis, Dreieck, Viereck) andeutet, alles sorgsam abgewogen und wol durchdacht. — Neu ist auch die Art, wie die Topographie gelehrt wird. Gewöhnlich werden da die Provinzen aufgezählt und bei jeder die Städte genannt. Hier ist's anders. Statt vieler Worte ein Beispiel! Die Städte Norwegens und Schwedens werden z. B. hier so vorgeführt: „Hafenstädte an der Fjordenküste, Handelshäfen am Kattegat und Sund, Fabrik- und Handelsstädte an der baltischen Küste." Die Städte Hollands so: 1. Städte im Gebiet der Dünen, 2. Städte im Marschlande, 3. Am Nordwestabfall des rheinischen Schiefergebirges. Das nebenan befindliche Kärtchen skizzirt die Vertheilung der Dünen, des Marschlandes etc. in anschaulicher Weise. Einwohnerzahlen fügt das Buch nicht bei; sie bringt eine Tabelle des Anhangs; über die ungefähre Zahl orientirt das Zeichen der Karte (siehe oben), und das genügt ja vollkommen. — Neu ist auch in einem Schulbuch die aus dem Kirchhoff'schen Werke herübergenommene Terminologie: Faltengebirge, Scholle, Bruchgebirge, Horstgebirge, Grabenversenkung, Gebirgsschwelle, baltischer Schild etc. Diese Namen sind, sobald sie nur einmal erklärt sind, vielsagender als das bloße Wort: Gebirge etc. Bis auf den Namen „baltischer Schild" sind sie S. 380 gedeutet. — Neu ist endlich die Art, wie die wirtschaftlichen Verhältnisse vorgeführt werden: In einem Anhang werden jedesmal zuerst die Deutschlands, dann die Europas und endlich die der Erde behandelt, also z. B. der Bergbau, die Industrie etc. Diese vergleichende Betrachtung ist hier die allein richtige. Sie wird von den beiden Verfassern auch sonst häufig verwertet, so bei den eingestreuten Fragen, bei Angabe der Größe und Einwohnerzahl eines Landes etc. Mit anderen Büchern theilt das vorliegende diesen zuletzt genannten Vorzug, sowie die Berücksichtigung des ursächlichen Zusammenhanges, in dem es das Bedingen und Bedingtwerden dem Schüler darlegt, Land und Leute, Boden und Klima mit der materiellen und geistigen Cultur des Volkes in Beziehung setzt und auch die Gegenwart aus der Vergangenheit, aus der Geschichte erklärt. Nur selten machen sich da

Wünsche nach einem „Mehr" rege, wie z. B. bei der Beschreibung der Wirkung des Golfstroms, (den, nebenbei bemerkt, das Kärtchen S. 384 nach älteren Karten, ungenau zeichnet). — Bei einem Lehrbuche ist auch das, was das Buch nicht bringt, von Bedeutung. Und auch da kann man von dem vorliegenden Werke Lobenswertes melden: um nur eines anzuführen, es verlangt, dass der Schüler sich das von der Karte selbst ablese, was er von der Karte ablesen kann; statt die Grenzen eines Reiches aufzuzählen, fordert es ihn auf, dieselben nach der Karte zu bestimmen u. ä. So ist, nach all dem Gesagten, das Buch auf den ersten Wurf gelungen. Eine zweite Auflage wird auf Grund der Erfahrungen, die die Lehrer beim praktischen Unterricht machen, nur weniges ändern, vielleicht den Stoff, soweit er Außer-Europa betrifft, etwas beschränken müssen. W.

Kurt Struve, Elemente der Mathematik. I. Theil: Geometrie der Ebene. 2. Auflage. Berlin, Paul Parey. 59 S. 75 Pf.

Der Verfasser hält sich in Bezug auf Inhalt und Form der Darstellung völlig an Euklid; dessen Lehren werden allerdings erschöpfend mitgetheilt, aber von modernen Auffassungen, welche das Verständnis der Geometrie so sehr erleichtern, als von Symmetrie, Geometrie der Lage etc. erfährt der Schüler nichts. Wir glauben, dass die Verwendung des Buches als Schulbuch an den Lehrer große Anforderungen stellt; am ehesten scheint es uns als Hilfsmittel bei der Wiederholung geeignet; auch finden wir die Seiten mit Druck überladen. H. E.

Sammlung Göschen. Zeichenschule mit 17 Tafeln in Ton-, Farben- und Golddruck und 100 Textbildern von K. Kimmich. G. J. Göschen's Verlag, Stuttgart. 140 S. 80 Pf.

Die Sammlung Göschen umfasst die Ausgabe deutscher Classiker und die Popularisirung verschiedener Wissenszweige; hervorgehoben wird dabei mit Recht, dass einer sehr schönen Ausstattung ein sehr mäßiger Preis gegenübersteht. Der Inhalt dieser Zeichenschule ist sehr umfassend und kann daher bei der geringen Seitenzahl nur wenig eingehend sein. Wir finden: Literatur, Hilfsmittel, Perspective, Zirkelzeichnen, Farbe, Ornamente, menschliche Körper, Landschaft etc. Die Verlagshandlung hebt besonders hervor, dass in dem Buche die neue Lehrmethode gründlich und leichtfasslich dargelegt ist, nach welcher durch unmittelbares Studium der Natur und besonders der Pflanzenwelt beim Schüler der Formensinn zu wecken ist und derselbe zur selbständig freien Wiedergabe geleitet wird. Das vorliegende als Schulbuch gebraucht, wird gewiss dem Unterrichte sehr gute Dienste leisten; noch mehr aber wird es ohne Zweifel einem Autodidakten nützen, welcher nach beendetem Schulunterricht sich selbst als Zeichner oder Maler fortbilden will. H. E.

Naturgeschichtliche Randbemerkungen in alphabetischer Reihenfolge von F. Terks, Oberlehrer in Leipzig. Verlag von Julius Klinkhardt, Leipzig. IV u. 82 S. Preis 1 Mk.

Der Verfasser bietet in diesem Büchlein aus Zoologie und Botanik dem Lehrer eine reiche Fülle historischen und biologischen Details, das in gewöhnlichen systematischen Lehrbüchern nicht enthalten ist, zerstreut in verschiedenen größeren Werken vorkommt und den naturhistorischen Unterricht sehr belebt. Besonders interessant erscheinen uns jene Angaben, durch welche sowol im Volke vorhandene als auch in manchen Leitfäden enthaltene Irrthümer richtig gestellt oder wenigstens auf das richtige Maß zurückgeführt sind. In der Hand des Lehrers wird das Büchlein vielen Nutzen stiften. Auch die eingestreuten Gedichtchen werden sich in der Schule gut verwerten lassen. Die Ausstattung ist bei dem billigen Preise sehr zu loben. C. R. R.

Neu erschienene Bücher.

Dr. Fritz Sommerlad, Darstellung und Kritik der ästhetischen Grundanschauungen Schopenhauers. Offenbach a. M., C. Brönigs Druckerei 40 S.

G. K. Barth, Der Begriff Concentration in der Unterrichtslehre in historischer und systematischer Darstellung. Borna, Druck und Verlag von Robert Noske. 130 S.

Dr. W. Ostermann, Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Nutzanwendungen. Oldenburg und Leipzig, Schulzesche Hof-Buchhandlung und Hof-Buchdruckerei. 92 S.

W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. I. Bd., 8. Lief. Comenius — Deutscher Unterricht, S. 591—640. 9. u. 10. Lief. Deutscher Unterricht — Einklassige Schule, S. 641—800. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. Je M. 1. —.

Ernst und Tews, Deutsche Gedichte für mittlere und höhere Mädchenschulen. Leipzig und Berlin, Julius Klinkhardt. 196 S. M. 1.70.

Konrad Fischer, Schulausgaben deutscher Classiker. XII. Bd. Volks- und Kunstepen der ersten classischen Blütezeit. Trier, Heinr. Stephanus. 147 S. cart. M. 1.—.

Bertram Gürten, Ein Beitrag zur Methodik der wichtigsten Fibelabschnitte. Trier, Heinr. Stephanus. 50 S.

S. Lang, Zur Reform des Katechismusunterrichts. Leipzig, Ernst Wunderlich. 76 S. 80 Pf.

Karl Voelker, Biblische Geschichten für die vier ersten Schuljahre. Gera, Theodor Hofmann. 119 S. 40 Pf., geb. 50 Pf.

H. Kietz, Die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testamentes, als Heilsgeschichte ausgelegt und fruchtbar gemacht. I. Theil, das Alte Testament mit 4 Karten. Gera, Theodor Hofmann. 452 S. M. 3.60, geb. M. 4. —

Wichard Laukamm, Anregung der Phantasie im biblischen Geschichtsunterricht. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung. 129 S. M. 1.50.

Otto Zuck, Biblische Geographie in chronologischer Folge. Mit Abbildungen und Karten. Dresden, Gerhard Kühtmann. 79 S. M. 2.50, geb. M. 3.

Brust und Berdrow, Lehrbuch der Geographie für Real- und Mittelschulen etc. Leipzig und Berlin, Julius Klinkhardt. 396 S. Text. 47 S. Abbildungen, 38 in den Text gedruckte Karten. geb. M. 2.50.

Brust und Berdrow, Geographie für mehrclassige Volksschulen. Theil I. Das deutsche Reich. 2. Aufl. 12 Fig. und Karten, 17 Abbild. 30 Pf. Theil II. Die außerdeutschen Staaten Europas. 16 Fig. und Karten. 19 Abbild. 2. Aufl. 40 Pf. Theil III. Die außereuropäischen Erdtheile. 13 Fig. und Karten, 24 Abbild. 2. Aufl. 50 Pf. Leipzig und Berlin, Julius Klinkhardt.

Prof. Dr. H. A. Daniel, Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. 200. Aufl., herausgegeben von Dr. Volz. Mit dem Bilde Daniels. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. 219 S. 80 Pf., geb. M. 1.10.

Gustav Kalb, Der erste Unterricht in der Knabenhandarbeit. 2. verm. Aufl. Mit 410 Abbild. im Text. Gera, Theodor Hofmann. 135 S. M. 1.25, geb. M. 1.60.

H. Henze, Amtliche Verordnungen, den Handarbeitsunterricht und die Handarbeitslehrerin betreffend. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hof-Buchhandlung (E. v. Mayer). 148 S. M. 1.80.

H. Schröer, Johann Stangenbergers Spiele für die Volksschule. Gänzlich umgearbeitet. Mit 11 in den Text gedruckten Abbild. Leipzig, Julius Klinkhardt. 110 S. M. 1.—.

H. Schröer, Turnspiele für Turnvereine, Spielgesellschaften und die Oberclassen der höheren Lehranstalten. Mit 8 in den Text gedruckten Abbild. Leipzig, Julius Klinkhardt. 128 S. 80 Pf.

Schlesinger und Becker, Ernährung des gesunden und kranken Menschen. Frankfurt a. M., H. Bechhold. 60 S. M. 1.—.

Oskar Waldeck, Aus der Welt des Elends. Erstes Heft: Das Gebiet der Erziehung und des Unterrichts. Dresden, Leipzig und Wien, E. Pierson's Verlag. 62 S. M. 1.

Gustav Schalk, Dr. Biedermann und sein Zögling. Roman. 2. Aufl. Stolp i. Pom. Verlag der Delmanzo'schen Buchdruckerei. 407 S. M. 5.—, geb. M. 6.—.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.



PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVIII. Jahrgang.

2. Heft, November 1895.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 2. Heftes.

Seite

Was ist Moral? Von Dr. jur. Karl Teutschmann-Amstetten N.-Ö. 77

Einiges über den deutschen Unterricht in unseren Schulen. Von Richard Köhler-Coburg. Schluss 101

Drei wichtige Schriften zur Ratke-Frage. Mitgetheilt von L. E. Seidel-Langensalza 119

Pädagogische Rundschau. Dresden. — Aus dem Regierungsbezirk Cassel. — Lübeck. — Pensionate in Dresden 135

Recensionen 142

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.



Was ist Moral?

Von ***Dr. jur. Karl Teutschmann****-Amstetten, N.-Ö.*

> „Offenbar ist die Ansicht richtiger und erfreulicher, dass der Fortschritt allgemeiner gewesen ist als der Rückschritt; dass der Mensch, wenn auch mit langsamen und oft unterbrochenen Schritten aus einem niedrigen Zustande zu dem jetzt in Wissen, Moral und Religion von ihm erreichten hohen Standpunkt emporgekommen ist."
>
> Ch. Darwin.

„Jenseits von Gut und Böse" — das ist ein beliebtes Schlagwort der neuesten Modephilosophie. „Jenseits von Gut und Böse" sein, heißt nämlich, sich vollständig von jedweder sittlichen Voraussetzung, ob diese nun eine religiöse, wissenschaftliche oder herkömmlich-überlieferte ist, frei wissen, als sein höchsteigener Schöpfer, als Übermensch, als souveränes Ich sein Leben ausleben, und in seiner eigenen Persönlichkeit den wahren Mittelpunkt der Welt erkennen. Dieser Grundgedanke, mit dem Aufgebot aller Beredsamkeit und den Mitteln einer geistreichen Beweisführung vorgetragen, hat etwas Bestrickendes und Packendes, wie es überhaupt noch nichts Widersinniges und Unvernünftiges, nichts Verderbliches und Verbrecherisches gegeben hat, das nicht durch die Kunst der Rede dem Menschen aufgeschwatzt werden konnte. Wenn aber ein Irrthum denkende Köpfe gefangen nimmt, dann darf man sicher sein, dass das Übel ein großes, meist unheilbares sein wird; denn der denkende Kopf lässt es sich nicht nehmen, seinen Gedanken durchaus zu Ende zu denken, womit er bewirkt, dass ein Einfall, der anfänglich nur durch den Reiz des Widerspruches hervorgerufen schien, nur als blendender Geistesblitz Berechtigung hatte, vermöge des im Denken liegenden Dranges nach Verallgemeinerung zu einem ernsthaften Lehrsatz, einem System, einer Wissenschaft oder Weltanschauung sich auswächst; denn um den Preis der Originalität ist manchem der gesunde Menschenverstand, das natürliche Empfinden und Bewusstsein feil, und von jeher hat die

Freude begabter Menschen an Paradoxen, an wunderlichen und überraschenden Aussprüchen, welche dem geraden einfachen Sinne zuwiderlaufen und doch den Anspruch auf tiefe Weisheit erheben, viel Unheil angestiftet. Je paradoxer, desto interessanter ist man, während schlichte Geradheit, einheitliche Logik kein Publicum anziehen. Von solchen paradoxen Schriftstellern und Büchern sagt man zwar: „Sehr geistreich, aber verrückt“, allein man liest sie doch, und dies ist ja der Zweck des Verfassers. Den Cultus des Verrückten mitzumachen, sieht sich bald jeder gedrungen, der im rechten Sinne für „modern“ gelten will, und es ist bei dem Eifer und der Beflissenheit, womit heutzutage das natürliche Sittengesetz angegriffen und zu untergraben versucht wird, kein Wunder, wenn der Ruf nach Befestigung des positiven Glaubens und nach Verstärkung des kirchlichen Einflusses immer lauter erhoben wird. —

Die zur That gewordene Theorie von dem Alleinrechte des Individuums, von der Freiheit des Übermenschen, von der Welt als Eigenthum des Einzigen, wir erleben sie schaudernd, es ist der Anarchismus, das zum Princip, zum Lebensgrundsatz erhobene Verbrechen; wenn sich aber, nicht zu seiner Vertheidigung und Entschuldigung, nur zu seiner Erklärung und milderen Beurtheilung die Wissenschaft einstellt und, um das Ungeheuerliche begreiflich zu machen, zur Annahme krankhafter Erscheinungen und Einflüsse ihre Zuflucht nimmt, so gibt sie eben dadurch zu erkennen, dass das Natürliche, das Gesunde auf der Seite des Moralischen, also „diesseits von Gut und Böse“ liegen muss. Denn wie könnte sie von einer Krankheitserscheinung reden, wenn sie nicht, wenigstens im stillen, annähme, dass von jedem normalen, gesunden Menschen die natürliche Fähigkeit, sittlichen Antrieben zu gehorchen und unsittlichen zu widerstehen, vorausgesetzt werden müsse?

Gibt es also eine natürliche Sittlichkeit, eine im Wesen des Menschen liegende Moral oder doch moralische Anlage, oder ist die Moral wirklich nur etwas Äußerliches, von außen Kommendes, durch Erziehung Aufgezwungenes und Angelerntes, ein Vorurtheil, das man beseitigen, ein Sparren, den man sich aus dem Kopfe ziehen muss?

Jedermann sieht ein, dass von der Beantwortung dieser Frage in der That Sein oder Nichtsein der moralischen Persönlichkeit abhängt, aber nicht nur der Persönlichkeit, sondern der ganzen geselligen oder staatlichen Ordnung, des heutigen Culturbestandes. Und um so ernster wird die Frage, als einerseits behauptet wird, nur im Rahmen eines

bestimmten kirchlichen Religionssystemes könne Moral bestehen, anderseits aber die heutige Freiheit des Gewissens und der Wissenschaft jene blinde Unterwürfigkeit gegen die Autorität eines vorgeschriebenen Glaubens, wie sie in den früheren Jahrhunderten bestand, bedeutender Maßen erschüttert hat. Es soll doch ein fester Punkt gewonnen werden, auf welchen man die Moral gründen kann, sonst ist sie, die ja doch im Grunde die wichtigste Angelegenheit der Menschheit von jeher gewesen, dem Proteus vergleichbar, der sich in verschiedene Gestalten verwandelt und sein wahres Wesen nie erkennen lässt. Wenn die religiöse Moral eine andere ist als die philosophische, die Moral des Ungebildeten eine andere als die des Gebildeten, wenn die Verschiedenheit der Lebensberufe auch verschiedene moralische Abstufungen, ja Gegensätze in Ansehung dessen, was eigentlich für moralisch gelten soll, zeitigt, wenn Rasse, Klima, Besitz- und Machtverhältnisse, Zeitalter und historische Wandlungen solche Verschiedenheiten in der Aufstellung sittlicher Normen hervorrufen, dass von einem gemeinsamen einigenden Bande nicht mehr die Rede sein kann: dann wären diejenigen allerdings im Rechte, welche behaupten, dass die Moral ein Zufälliges und daher Veränderliches sei, und man von einer allgemeinen menschlichen Moral nicht sprechen könne.

Wir werden, um das Problem richtig zu erfassen und uns von schädlicher Verwirrung der Begriffe freizuhalten, die Aufgabe allgemeiner, universeller stellen müssen, als es für gewöhnlich geschieht: nicht die Verschiedenheit der moralischen Ansichten und Vorschriften ist es, worum es sich handelt, sondern um die Frage nach der Fähigkeit und dem Vermögen des Menschen, im gegebenen Falle so zu handeln, wie er es für moralisch hält, dreht sich unsere Untersuchung, welche es sich zum Zwecke setzt, die Grundlagen der Moral aufzuzeigen. Dabei werden wir die Entdeckung machen, dass dieses moralische Vermögen des Menschen allerdings auf Ziele gerichtet ist, welche trotz der Verschiedenheit des Weges sich als gemeinsame darstellen, oder um mich deutlicher auszudrücken: dass die moralischen Grundkräfte immer und überall dieselben sind und das scheinbar Widersprechende und Verwirrende nur in der Art und dem Umfange ihrer Bethätigung liegt.

Wenn also ein moderner Übermensch, ein solcher Zwergtitane ausruft:

„Sie liegen uns noch tief im Blut,
Die rohen Henkerskniffe,
Der Unterschied von bös und gut,
Die sittlichen Begriffe!“

so werden wir ihm, gestützt auf die tägliche Erfahrung, gestützt auf unser eigenes Bewusstsein und auf das Zeugnis einer ernstgemeinten Wissenschaft hoffentlich entgegnen können: „Sie irren, wertester Herr; die sittlichen Begriffe liegen uns nicht nur noch im Blute, sondern überhaupt im Blute, werden sich gar nie hinaustreiben lassen, gehören zu unserem Wesen, wie der aufrechte Gang und die gegliederte Sprache.“ Hierbei versteht sich wol von selbst, dass damit nicht eine bestimmte Anzahl oder ein fertiges System sittlicher Begriffe gemeint sein kann; aber das dunklere oder hellere Begreifen von einer über das alleinige Ich hinausragenden Bedeutung unseres Wesens und Handelns, dieses ist so innig mit unserem erlangten klaren Selbstbewusstsein verflochten, dass es sich nie mehr ganz unterdrücken und ausmerzen lässt — selbst nicht durch die modernste Literatur.

Anscheinend ist das alles selbstverständlich; aber nur anscheinend: denn von Jugend auf werden wir gelehrt, die Moral als ein von außerhalb der Natur, ohne ihr Zuthun, ja gegen ihren Willen kommendes Gesetz und ihre Übung nicht als unser Werk, sondern als eine Art Gnadengeschenk zu betrachten. Die Auffassung aber, dass die Moral in uns selbst gelegen, eine von innen nach außen wirkende Naturkraft sei, ist von der herkömmlichen offenbar grundverschieden, und der große Unterschied nur deshalb nicht auf der Stelle augenfällig, weil wir, einmal aus der Schule getreten, in der Regel nicht mehr dazu kommen, an dem Erlernten Kritik zu üben. Frühzeitig gewohnt, das Unerfassliche für bare Münze zu nehmen, fällt es uns dann schwer, das Erfassliche zu begreifen: wir haben Mühe, uns in eine natürliche Anschauungsweise hineinzufinden, besonders weil wir uns dem sogenannten geistigen Wesen nach für etwas von der Natur Verschiedenes halten, während unsere vollständige Einheit mit derselben das Näherliegende und Begreiflichere ist. Was sollten wir denn sein, wenn nicht durch und durch Natur? Dass aber auch bei natürlicher Betrachtungsweise eine letzte, schlechthin unerklärliche Ursache übrig bleibt, wird bereitwilligst zugegeben, wie sich denn über die Grenzen unseres Wissens jeder klar werden muss, und dieselben demüthig eingesteht, der sich nur einigermaßen mit der Wissenschaft abgegeben. Nur dem Unwissenden ist alles selbstverständlich, der Wissende sieht sich im Weiterschreiten von immer neuen Fragen, Räthseln und Wundern umgeben: daher kann auch nur er die Natur als das schlechthin Wunderbare verehren, während der Unwissende mit dem Worte „natürlich“ den Sinn verbindet, dass damit alles ausgemacht und erklärt sei. In diesem Sinne lässt sich auch das Paradoxon wagen:

„Nur der Wissende hat Religion.“ — Darin eben schon, dass wir uns gezwungen sehen, den Weltraum als mathematisch unendlich anzunehmen — denn worin sollten seine Grenzen bestehen und was sollte hinter diesen Grenzen sein, als wieder ein Raum? — anderseits aber unvermögend sind, uns diese Unendlichkeit vorzustellen, gibt sich eine bedenkliche Schwäche unseres Erkenntnisvermögens kund, welches sich vor zwei unvereinbare Gegensätze gestellt sieht, sich für einen von beiden entscheiden soll, dabei aber weder den gewählten Standpunkt beweisen, noch den abgewiesenen widerlegen kann. Der Naturforscher wird also nur sagen können: „Ich glaube an die Unendlichkeit des Weltraumes“ — und man sieht an diesem einzigen Beispiele unter vielen, wie es auch in der Wissenschaft, und gerade in so grundsätzlichen Fragen, Glaubenssätze gibt, also einen sozusagen metaphysischen, religiösen Bestandtheil, und wie nahe bei einander Wissen und Glauben wohnen, ja, unter Einem Dache! —

Wir werden daher auch bei unserem Gegenstande, der Moral, auf ein schlechthin Wunderbares zu treffen gefasst sein müssen, ohne aus der Grenze der natürlichen, das heißt auf den Zusammenhang von Ursache und Wirkung beruhenden Anschauung herauszufallen. Das „Übernatürliche“, namentlich die Aufhebung dieses Zusammenhanges der Ursächlichkeit, findet nur deshalb so viele Gegner, weil es mit unserem Denkorgan nicht erdenklich ist und ihm keine Erfahrung entspricht: mit einem Wunder in diesem Sinne haben wir es auch in der Moral nicht zu thun. Wunderbar ist uns nur dasjenige, dessen Ursache wir nicht kennen, obwol wir die Wirkung sehen: das „Übernatürliche“ aber ist ursachlos, oder setzt zwischen Ursache und Wirkung einen unmöglichen Zusammenhang.

Was also ist Moral und welche sind ihre Grundlagen?

Moral kommt vom lateinischen mores; Sitten, Sittlichkeit, sittliches Verhalten, sittliche Grundsätze, sittliche Erziehung, sittliche Nutzanwendung und Verhaltungsmaßregeln, Sittenlehre — alles dies besagt der Ausdruck Moral. Im engeren Sinne unterscheidet man zwischen Moral und Ethik; jene zeigt, welchen Grad von Sittlichkeit die Menschen haben, diese lehrt, welche Sitten sie haben sollen. Demgemäß haben auch wir es zunächst mit der Moral, in zweiter Linie mit der Ethik — welches Wort aber eigentlich nur die griechische Übersetzung von ersterer ist — zu thun. Indessen wird diese Unterscheidung niemals strenge festgehalten. Stets wird die Ethik auf die wirkliche Moral zurückgreifen, diese berichtigend, erklärend, ausbildend, indem sie von der Voraussetzung ausgeht, dass zwar die

rein physische Entwicklung des Menschengeschlechtes abgeschlossen sei, nicht aber seine moralische, diese vielmehr eigentlich erst angefangen habe und noch halb in den Kinderschuhen stecke. Die Ethik also, obwol an wirkliche Erscheinungen vereinzelter Vollkommenheit anknüpfend, wirft ihre Blicke in das Reich der Zukunft und hofft, dass sich die sittliche Vollkommenheit verallgemeinern werde.

Wie es nun immer um die Möglichkeit einer solchen Veredlung des Menschengeschlechtes bestellt sein möge: sicher ist, dass das eigentliche und wesentliche Gebiet der Moral die Beziehungen des Individuums, des Einzelwesens zu einem anderen Einzelwesen oder zu einer Mehrheit von solchen sind. Erst im Verhältniss zu einem anderen, als ich selber bin, zeigt sich das Wesen der Moral. Immer ist es das andere Individuum oder die anderen, was bei der Moral den Ausschlag gibt. Man kann getrost alle Morallehren nach diesem Gesichtspunkte prüfen: stets ist es das Verhalten von Mensch zu Menschen, welches seinen großen Gegenstand bildet.*) Nur im uneigentlichen Sinne kann man von einer Moral den Thieren gegenüber sprechen, denn es fehlt hier offenbar an der Voraussetzung der Gegenseitigkeit, der natürlichen Gleichstellung; nur innerhalb der Gattung Mensch besteht eine moralische Wechselbeziehung, das Thier ist und bleibt uns untergeordnet, wiewol es immerhin ein Zeichen von entwickelter Bildung ist, auch auf das Thier etwas von jener Milde und Barmherzigkeit zu übertragen, die man Menschen gegenüber walten lässt. Es gibt Thierfreunde, welche gegen Menschen rücksichtslos und hart sind: umgekehrt aber keinen Menschenfreund, der grausam gegen Thiere wäre. Die Thierfreundschaft der ersteren ist Liebhaberei, die der letzteren entspringt aus Humanität, kommt erst als moralisch in Betracht.

Dass man nun aber Beziehungen zu anderen menschlichen Wesen hat und nicht für sich allein, wie ein erratischer Block, existiren kann, bedarf keines Beweises, ist eine offenbare Thatsache. Robinsone gibt es nicht und gab es nie. Nur in der Geselligkeit besteht und bestand von jeher der Mensch. Er ist, wie schon Aristoteles sagt, ein *ζῶον πολιτικον*, ein geselliges Thier. Als solches trat er in die Natur ein, als solches lebt er in ihr, entwickelt er sich in ihr, erhält er sich in ihr, mag auch dieser gesellige Kreis ursprünglich ein so enger gewesen sein wie die thierische Familie, der Rudel, die Herde, der

*) Nach meiner Ansicht kann der Mensch auch für sich allein, ohne Rücksicht auf seine Mitmenschen, sittlich oder unsittlich sein. Dittes.

Schwarm, und außer diesem nichts, als ebenso feindlich abgeschlossene engste Geselligkeiten. Durch die ganze Natur waltet, aus unerforschlichen Gründen, das Gesetz der Trennung des Urwesens in unzählbare Einzelwesen, der Spaltung der Einheit in unendliche Vielheit und Einzelheit, nur im Leben der Einzelnen besteht der physische Process mit Geburt, Lebenslauf und Ende; das aber, was sich wirklich erhält, ist das Leben überhaupt, das Leben der Gattung.

Auch dies bedarf keines Beweises, ist eine offenbare Naturthatsache.

Das Mittel aber, wodurch sich die Gattung Mensch bisher am Leben erhalten hat, ist die Zusammengehörigkeit zu irgend einer, wenn auch noch so engen Gesellschaft. Jener Naturtrieb, welcher diese Geselligkeit um der Erhaltung der Gattung willen bewirkt: den nennen wir den geselligen oder socialen Instinct. Instinct ist Naturwille, Naturtrieb, Naturkraft — lauter Übersetzungen, welche uns die Sache erklärlich machen sollen, wobei aber der letzte Grund uns unerklärlich bleibt. Denn ebenso gut könnte die Natur auch das Gegentheil, nämlich die Vereinsamung des Einzelwesens Mensch, zur Grundbedingung seiner Erhaltung gesetzt haben. Bei vielen Wesen ist dies der Fall. Bei uns einmal durchaus nicht.

Worin bethätigt sich aber die Geselligkeit?

Darin, dass das Einzelwesen, weil es nicht ohne eine gewisse, wenn auch lose Verbindung mit den anderen bestehen kann, sich zu Äußerungen der Zusammengehörigkeit, schon um seiner selbst willen, und zur Inanspruchnahme irgend welcher Leistungen der anderen Mitgesellen gezwungen sieht. Es ist ein merkwürdiger Widerspruch, dass Wesen, die sich im Grunde so wenig lieben, wie die Menschen, auf Gemeinschaft angewiesen sind. Man hat beobachtet, dass selbst nur familienweise angesiedelte Wilde in weiten einsamen Gegenden freundschaftliche Beziehungen ihrer Familien unterhalten. Die Unzulänglichkeit der eigenen, vereinzelten Kräfte im Kampfe mit einer widerwärtigen Natur, im Kampfe mit wilden Thieren oder mit seinesgleichen hat den Menschen frühzeitig belehrt, sich zu vergesellschaften. Auch nöthigte ihn die Beschaffenheit seines Organismus zur Umformung der von der Natur gereichten Nahrungsmittel, zur Bekleidung und Wohnung und zur Bewaffnung, mit einem Worte, zur Arbeitsthätigkeit. Arbeit ist Umschaffung oder Neuschaffung der Natur zum Zwecke des Lebens. Unsere Hilflosigkeit zwang uns zur Arbeit: das erste und roheste Steinwerkzeug bedeutet einen großen, unermesslichen Vorsprung vor der Thierheit, gleichwie das erste Kleidungsstück. In

diesem Sinne kann man sagen: Nacktheit ist die Mutter der Moral! Wo aber die Bedürfnisse des Einzelnen nicht mehr durch seine alleinige Arbeitsthätigkeit befriedigt werden können, da ist er auf die Arbeit anderer angewiesen; und wo er sich selbst nicht genügend schützen kann, da muss er sich zu einer Gemeinsamkeit mit anderen zum Zwecke gegenseitiger Beschützung und Hilfeleistung verbinden. Je mehr die Erfahrung von der Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Gesellschaft ihn belehrte, je deutlicher er die guten Folgen der gegenseitigen Hilfe wahrnahm und erlebte, desto williger folgte der Mensch in Hinkunft socialen Antrieben, desto festere Wurzeln fassten die geselligen Instincte und desto schärfer nahm er alles wahr, was diesem Nutzen entgegenlief, besonders jenen antisocialen, ungeselligen Bestandtheil seines Wesens, den es immer erst zu überwinden galt, ehe eine größere, vielen anderen nützliche Hilfethat geschehen konnte. Daher wird er, sobald er sich im Besitz einer halbwegs gegliederten Sprache befand, mit deren Hilfe er sein Denkvermögen erweiterte, stets mit Lobpreisung jene Individuen hervorgehoben haben, welche sich durch solche Thaten auszeichneten, diejenigen aber, welche nicht nur nichts nützten, sondern auch den übrigen schadeten, mit Verachtung und Schande bedeckt haben. Alles dies nur innerhalb des betreffenden Verbandes, der Sippe, des Stammes, der Gemarkung — außerhalb desselben wird erlaubt und geboten sein, was dort verboten ist. Im großen halten wir's ja auch heute noch mit dem Kriege so. Unterstützt von dem nur ihm, und nicht der Thierwelt, eigenen Vermögen, seine vergangenen und zukünftigen Handlungen miteinander zu vergleichen, abzuwägen, zu prüfen, zu billigen und zu missbilligen, wird der in die erste Stufe der moralischen Entwicklung getretene Mensch, noch lange bevor er eine Wissensahnung von den ihm so oft schreckbaren und gefährlichen Naturkräften hatte, die er demnach als Götter und Dämonen verehrte und anbetete, diese auch zu Richtern über sein nützliches oder schädliches Verhalten der Geselligkeit gegenüber erhoben haben, Lohn für das eine, Strafe für das andere von ihnen gewärtigend, und so erscheint es erklärlich, wie durchweg in allen Religionen, von denen uns die vergleichende Forschung Kunde gibt, zwei Stoffgebiete, nämlich die — versuchte — Erklärung von Ursprung und Wesen der Welt und zugleich die Betrachtung des Menschen als eines moralischen Wesens ineinander greifen, eins mit dem anderen verquickt werden. Ein Furcht- und Schreckbares musste über dem Menschen walten und ihn bestrafen, wenn er böse, das heißt ungesellig, antisocial, egoistisch, ein Segen- und Glückbringendes, wenn

er gut, das heißt gesellig, social, selbstlos handelte; Himmel und Erde, der ganze Kosmos werden an der Denk- und Handlungsweise der Menschen und ihren moralischen Schicksalen betheiligt.

Aufs Gut-Sein oder Gut-Werden zielen alle Religionen hinaus; kann es der Mensch nicht aus eigener Kraft, so müssen Drohung und Schrecken, Versprechung und Verheißung ihn dazu bewegen: dass aber die Güte des Menschen im wesentlichen von dem Überwiegen der socialen Instincte in seiner Natur bedingt wird, das ist eigentlich der Kern der Sache.

Wir werden uns mit diesem Satze noch näher zu beschäftigen haben, obwol es ein Ding der Unmöglichkeit ist, dem so wichtigen als interessanten Stoffe im Umfange dieser kurzen Besprechung gerecht zu werden. Nur eine Bemerkung zum Worte und zum Begriffe „Religion“ sei hier eingestreut. Jeder Lateiner wird mir zugeben, dass in dem Worte religio die Wurzel lig den Hauptbestandtheil bildet: ligare, binden, ligamen, Band, religio würde daher Gebundenheit, Verbundensein, Treue, Pflichtverhältnis ausdrücken; und in der That ist das Wort nicht nur im Sinne von Gottesverehrung und Gottesdienst, sondern auch zur Bezeichnung der Gewissenhaftigkeit und gegenseitigen Verbindlichkeit im Gebrauche; religiosus, das davon gebildete Beiwort, hat bei Cicero, welcher bekanntlich zu den lateinischen Classikern zählt, zuweilen sogar die Bedeutung von genau, pünktlich. Es ist dies nur ein Beleg mehr dafür, dass die Religion moralischen Ursprunges ist und aus dem Bedürfnisse hervorwuchs, das unabweisbare Moralische unter einen ehrfurchtgebietenden Zwang, unter eine Sanction zu stellen, und so auf seine Verbreitung und Befestigung in den Gemüthern hinzuwirken. Vollends auf die Höhe des sittlichen Bewusstseins gelangt aber die Religionsbildung durch den Gedanken, die letzte Ursache des Weltalls mit der Idee moralischer Vollkommenheit untrennbar zu verbinden, die physische und moralische Weltschöpfung und Weltregierung in die Hand eines und desselben Gottes zu legen, welcher das Gute liebt und belohnt, das Böse hasst und bestraft, und zu dem der Weg der Erkenntnis durch die Moral, und nicht durch Wissen führt. So ist das Welträthsel mit dem moralischen Problem in Eins verschmolzen, die Ursache der Welt und des Lebens ist nach dieser Vorstellung zugleich die Ursache des Sittengesetzes — und damit eben nur, wenn auch ohne es zu beabsichtigen, gesagt, dass Natur und Moral aus einer und derselben Quelle stammen und zwischen ihnen kein unversöhnlicher Gegensatz bestehen könne. Es ist nur zu bedauern, dass man für gewöhnlich

Religion, Moral und Natur voneinander trennt, und bei der Moral den Schwerpunkt auf geheimnisvolle Begründungen legt, welche die auf Naturerkenntnis ausgehende Vernunft in Verlegenheit setzen. Anstatt „keine Moral ohne Religion“ sollte man lieber sagen „keine Religion ohne Moral“, denn das Schwergewicht liegt immer im Moralischen. Auf einer höheren Stufe der Einsicht besteht sogar kein Unterschied mehr zwischen beiden, da wird Moral zur Religion selbst. —

Kehren wir nun zu unserem socialen Instincte zurück. Auch in der Thierwelt ist er vorhanden, viele Thiergattungen leben gesellig, werden durch einen Zug thätiger Sympathie zusammengehalten, wovon Brehm's Thierleben im einzelnen die schönsten Beispiele vorführt. Trotzdem werden wir nicht von einer Moral bei den Thieren reden, obschon wir ihnen auch ein gewisses, wenn auch dunkleres Seelenleben, Temperament, Gefühl, Verstand, Bewusstsein nicht absprechen können. Das Thier bleibt immer in dem Bannkreise seiner Einzelheit und dem nächstliegenden Zwecke der Selbsterhaltung befangen; aus dem Besonderen sich zu irgend einem, wenn auch engbegrenzten Allgemeinen zu erheben, von den Dingen ihre Merkmale abzusondern und aus diesen ein Gedankending, eine Idee zu bilden, vermag von allen Erdgeschöpfen nur der Mensch. Dieses Vermögen heißt Vernunft, während Verstand blos das individuelle richtige Wahrnehmen überhaupt bezeichnet.*) Das Thier hat Verstand, der Mensch hat außerdem auch Vernunft, hat die Fähigkeit, aus den Erscheinungen das Allgemeine, nämlich den Begriff zu bilden, solche Begriffe zu verbinden, zu vergleichen, Urtheile zu schöpfen, sich von dem Eindrucke der unmittelbaren Gegenwart zu befreien und an das Künftige zu denken, zwischen verschiedenen Beweggründen des Handelns im gegebenen Falle zu entscheiden, mit Besonnenheit und nach einem Plane zu handeln und sein Leben als ein Ganzes zu erfassen. Vermöge dieser Fähigkeit werden die anfänglich triebartigen moralischen Regungen zu überlegten Thätigkeiten, und aus der blossen Erfahrung des Nutzens für die Gesellschaft bildet sich die Idee von der Nothwendigkeit moralischen Handelns, entsteht die Unterscheidung von Tugend und Laster, Gut und Böse, die ganze Stufenleiter der Vollkommenheit und Unvollkommenheit, eine mehr oder minder vollständige Sammlung von sittlichen Begriffen. Erziehung, Beispiel, Gewohnheit, Vererbung, alles wirkt zusammen, um innerhalb des bestimmten Kreises

*) Ob man diesen Definitionen durchaus zustimmen könne, ist in vorliegender Untersuchung ohne Belang. Dittes.

einer menschlichen Geselligkeit, und nur für diesen zunächst, Moral zu erzeugen und zu befestigen, das heißt mit anderen Worten, die geselligen Instincte zu verstärken. Das Gefühl für Lob und Tadel der Mitlebenden, der Sinn für Ehre und Anerkennung nach geleisteter That, die Achtung vor dem persönlichen Muthe, vor Treue und Hilfsbereitschaft, Freundschaft, Liebe, Anhänglichkeit, Pflichtgefühl, Mitleid, Mitfreude — alles dies wäre nicht denkbar ohne einen tief im Naturwesen des Menschen wurzelnden Grundzug von Sympathie zwischen Mensch und Mensch, und wäre dieser tiefgelegene, ganz unwillkürliche sympathetische Zug nicht unzertrennbar mit unserem Urtheilsvermögen, mit unserer Denkart verflochten, woher käme dann die merkwürdige Übereinstimmung aller Zeiten und Völker, die sich kundgibt in der Wertschätzung solcher Individuen, welche ihr Leben für andere, sei es zur Abwendung unmittelbarer Gefahr, sei es im Dienste einer Idee geopfert haben? Wäre nicht vielmehr jede Selbstaufopferung als eine That des Wahnsinns zu beklagen? Oder als eine Verletzung der sogenannten Pflicht zur Selbsterhaltung? Ist es nicht in hohem Grade merkwürdig, dass sich gefangene Wilde oft schon lieber tödten ließen, als ihre Cameraden zu verrathen — wie erklärt man dies und so manches andere, oft grausame Beispiel aus dem Leben der Naturvölker, ohne die Annahme eines unausrottbaren, socialen Naturtriebes? Ein Wesen, das sich selbst über alles liebt, ist nicht der geringsten Aufopferung fähig, ein solches Individuum ist gleichgültig für Lob und Tadel, für Ehre und Schande, und hinter der Verachtung, womit manche über die Meinung anderer hinwegsehen, steckt sehr oft nichts als die gewöhnlichste Eigenliebe. Ehrgeiz und Ruhmbegierde sollten nicht schlechterdings verdammt werden: denn sie entspringen doch zunächst aus dem Drange, sich anderen dienlich, nützlich und angenehm zu machen, also aus geselligem Instincte oder dem Sinn für andere: nur wer auf Kosten anderer seinen Ehrgeiz befriedigt, der gilt überall für tadelnswert.

Der sociale Sinn, oder der Sinn für andere, leider fehlt uns hierfür ein kurzes und gutes deutsches Wort, ist also, nach der hier vertretenen Anschauung, als das Fundament der Moral anzusehen, auf diesen „Andersinn“, man verzeihe die freie Wortbildung, lässt sich der Begriff des sittlich Guten begründen, aus ihm entspringen alle Tugenden, alle wirklich moralischen Regungen, Gedanken und Handlungen, aus ihm sind sie in letzter Linie erklärlich, sei es nun, dass sie je nach der Beschaffenheit und dem angeborenen Charakter der Individuen zögernd, erst nach einem Kampf mit widerstrebenden An-

trieben, oder ohne weiters, mit ursprünglicher Entschiedenheit, ohne merklichen Kampf, also rein instinctiv, oder endlich infolge langsam erworbener Gewohnheit hervortreten.

Was ist es aber mit jenen Tugenden, welche das eigene Ich betreffen, wird man einwenden? Bei diesen besteht ja doch wahrlich keine Beziehung auf andere. Diese Selbständigkeit ist jedoch nur scheinbar und vermeintlich; bei genauerem Betracht wird sich, wenn auch versteckter und nicht augenfällig, ein solcher Bezug auf die anderen herausstellen. Selbstbeherrschung, Mäßigkeit, Enthaltsamkeit, Keuschheit, Sparsamkeit und dergleichen gute Eigenschaften des Individuums, sie fördern wol zunächst nur es selbst: weil diese Tugenden aber in der Achtung anderer hochstehen, so werden sie einen Gegenstand des Strebens und des Erkämpfens bilden, und weil ihre Übung geradezu einen Abbruch, eine Einbuße an Selbstliebe oder Egoismus, an Genusssucht und Wolbehagen erfordert, was unleugbar ist, so berühren sie sich schon wegen dieses Charakters mit den socialen Tugenden; kommt nun noch die Vernunfterwägung hinzu, dass eine möglichst große Anzahl solcher Individuen die Kraft und Dauerbarkeit des Stammes oder des Volkes erhöhen, und der Besitz dieser Tugenden allen diesen ein bedeutendes Übergewicht im Kampf ums Dasein gegen die Zügellosen, Unmäßigen, Wüstlinge und Verschwender gewähren muss, vor allem aber der eigenen Familie und deren Sprossen zum Segen und Frommen gereicht, also wieder einem Kreise von anderen, so ist die Beziehung auf die Gattung deutlich genug und die Behauptung, dass keine Tugend, auch nicht die persönlichste, sich von einem socialen Untergrunde loslösen lasse, einleuchtend gerechtfertigt.*)

Aus dem Sinn für die anderen, als einem in der Natur des Menschengeschlechtes gelegenen Instincte, welcher durch die fortschreitende Vernunftthätigkeit zu einem bewussten Wollen emporgebildet wird, wächst bei zunehmender Cultur die Vernunftidee der Humanität heran, welche auf der so schwer verstandenen, aber sinnenfälligen Thatsache beruht, dass das Geschlecht Mensch von Natur aus eine und dieselbe Gattung bildet; aus dem socialen Instincte leiten

---

*) Ich ziehe hier die natürlichere, einfachere, populärere Ansicht vor, nach welcher der Mensch auch Pflichten „gegen sich selbst“ hat; obige Deduction, wenn auch nicht grundlos, ist denn doch etwas gesucht, weit hergeholt und abstract, weshalb man in einer Sache, die nicht blos für wissenschaftlich Gebildete, sondern für das ganze Volk, ja für die Menschheit bestimmt ist, lieber von ihr absehen sollte. Dittes.

sich überhaupt alle Vorzüge ab, welche von jeher für preiswürdig galten und von den edleren Individuen erstrebt wurden, die Tugenden der Gerechtigkeit, der Duldsamkeit, der Wolthätigkeit, des Gehorsams, der Bescheidenheit, der Freude am Schaffen anderer, der Aufrichtigkeit und Offenherzigkeit, der Eltern- und Kindesliebe, der Liebe zu Volk und Vaterland, der Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue, der Achtung vor dem Gesetze, der Zufriedenheit und Neidlosigkeit, des Wolwollens gegen jedermann, selbst mit Unterdrückung antipathischer Gefühle, der Freundestreue, der Treue von Mann und Weib, der Vertragstreue, und was man noch sonst für sittlich gute Qualitäten in der Welt entdecken möge. Will man aber wissen, ob ein Mensch, gleichviel welches Glaubens, Volkes und Standes, moralisch beanlagt ist, so braucht man ihn nur längere oder kürzere Zeit auf zwei Grundeigenschaften zu prüfen, nämlich ob er Mitleid und Pflichtgefühl hat. Diejenigen, welche die Moral aus dem Streben nach eigenem Wolsein erklären wollen, haben gegenüber der elementaren Regung des Mitleids, welches sicherlich keine angenehmen, sondern schmerzliche, unfreudige, wehmüthige Gefühle hervorruft, und gegenüber der Thatsache, dass die Mehrzahl der Menschen eine Nöthigung empfindet, sich doch in irgend einer Weise einem anderen nützlich und unentbehrlich zu machen, auch wenn es sauer fällt, einen schwierigen Stand. Ich brauche da nicht einmal auf den wunderbaren Instinct der Mutterliebe zu verweisen, aber auch nicht den Einwand zu fürchten, dass man z. B. seine Pflicht um des Brotes willen, also aus Selbsterhaltungstrieb thue, und sicherlich nicht aus Liebe zum Nächsten. Mitleid und Pflichtgefühl sind keine Theorien, sondern Thatsachen. Wenn irgendwo ein großes Unglück geschieht, so erleben wir's, dass die erbittertsten Feindschaften plötzlich verstummen und dem verunglückten Nachbar Hilfe gereicht wird. Tausendfältig sind die unbelohnten Dienste, welche täglich, aus einem inneren Müssen heraus, die Menschen einander leisten; was ist im Laufe der Geschichte schon alles für Pflicht gehalten und geübt worden, was eine spätere Einsicht, ein besseres Wissen als Vorurtheil belächeln oder verdammen müsste; welche Plage auferlegt sich heute noch so mancher in Befolgung von Pflichten, zu welchen kein Staatsgesetz ihn zwingen kann, und wie viele der wichtigsten Aufgaben hinwider sind im modernen Staate nur durch das höhere, durchaus unbezahlbare Pflichtgefühl der damit Betrauten möglich und ausführbar geworden! — Das Mitleid aber ist die Ergriffenheit von dem Leiden anderer, ein Vorgang, der schlechthin wunderbar ist, wenn man den starken und

unabweislichen Drang des Individuums nach eigenem, möglichst ungestörtem Behagen berücksichtigt; aber es ist nicht blos leidend, sondern auch thätig, indem es vorhandenem Leiden abhelfen, künftigem begegnen will. „Grenzenloses Mitleid mit allen lebenden Wesen," sagt Schopenhauer, welcher das Mitleid sogar für die einzige und ausschließliche Triebfeder der Moral erklärte, „ist der festeste und sicherste Bürge für das sittliche Wolverhalten. Wer davon erfüllt ist, wird zuverlässig keinen verletzen, keinen beeinträchtigen, keinem wehe thun, vielmehr mit jedem Nachsicht haben, jedem verzeihen, jedem helfen, soviel er vermag, und alle seine Handlungen werden das Gepräge der Gerechtigkeit und Menschenliebe tragen. Hingegen versuche man einmal zu sagen: dieser Mensch ist tugendhaft, aber er kennt kein Mitleid; oder: es ist ein ungerechter und boshafter Mensch, jedoch ist er sehr mitleidig, so wird der Widerspruch fühlbar." Wer möchte denn auch an der Wahrheit zweifeln, dass niemand, auch der sogenannte Glückliche, sein Leben frei von Leide führt? Vielmehr hat es den Anschein, dass Leiden und Leben unzertrennliche Begriffe seien. Allein das natürliche Pflichtgefühl wirkt auch wieder auf das Mitleid zurück; nicht grenzenlos, sondern wol abgestuft je nach der Würdigkeit des Mitmenschen waltet unser Mitleid. Gewiss ist auch der Verbrecher ein Unglücklicher, den wir bedauern müssen, aber ein tieferes Gefühl empfinden wir sicherlich für den Unglücklichen, der seine Pflicht thut und mit widrigen Schicksalen ringt. So verlangt es unser sociales Empfinden, ohne dass wir an seiner Richtigkeit auch nur im geringsten zweifeln. Immer und überall ist es der Pflichtenmensch, den wir in unseren moralischen Urtheilen unwillkürlich bevorzugen.

Wer könnte sich das Werden und Wachsen der menschlichen Gesellschaft bis herauf zur heutigen Culturstufe ohne die Annahme eines in uns selbst naturgemäß wirkenden Pflichtgefühls denken? Ein Ameisen- oder Bienenstaat im Größern ist jede Art menschlicher Vergesellschaftung. Ein Trieb zur Gefolgschaft, zum Dienen und Gehorchen, ein Sinn für Zusammenfassung und Ordnung liegt unverkennbar in unserem Wesen, nur dass die Kreise, worin sich dieser Natursinn äußert, anfänglich sehr enge und beschränkt sind, und dass vermöge der langsamen und schwerfälligen Entwicklung der Vernunft und bei unserer Neigung zu jeder Art von Wahn viel Widersinniges, Unvernünftiges, Ungerechtes als Pflicht gefordert und geleistet wurde. Dass der Mensch eine Herdennatur habe, wird ihm oft zum Vorwurfe gemacht. Im Grunde sollten wir darum froh sein. Nur setzen wir

heute die freigewollte, nämlich als nothwendig erkannte Pflichtenordnung an Stelle des dumpfen, sclavenartigen Gehorsams, und indem wir uns dem Gesetze beugen, beugen wir uns vor uns selbst, die wir unsere eigenen Gesetzgeber sind. Es ist eine klägliche Ansicht, dass nur die im Gesetz enthaltene Strafandrohung, also die Furcht vor der Strafe, seine Befolgung bewirke. Warum ist dann seine Übertretung nicht die Regel, seine Befolgung die Ausnahme, und woher kommt es, dass trotz einer, im Vergleiche zur Vergangenheit milden und humanen Strafjustiz der Anreiz zum Verbrechen erweislich abgenommen hat? Strafe ist für die Minderheit, nicht für die Mehrheit angedroht; wäre es umgekehrt, so könnten wir keine Nacht unser Haupt ruhig zu Bette legen. Es ist mehr ein Wortspiel, als ein Dichterwort, wenn Lessing's Nathan sagt: „Kein Mensch muss müssen.“ Das Müssen, nämlich die Pflicht, wächst mit der Culturentwicklung, statt umgekehrt. Wir alle müssen müssen. In jedem, auch dem bescheidensten Berufe, steckt ein Pflichtmäßiges, jeder Broterwerb ist es nur durch Thätigkeit für andere, und „verdienen“ kann sich jeder nur etwas durchs „Dienen“, dadurch, dass er den anderen Dienste erweist. Nur ob das Entgelt hierfür, der Gegendienst, verhältnismäßig ist, kann streitig werden, niemals aber die Nothwendigkeit der gegenseitigen Arbeits- und Dienstleistung. Ein ungeheures und nicht ungestraft zu lockerndes Netz von Pflichten spannt sich über die menschliche Gesellschaft aus, frei ist niemand vom Pflichtgebot, es umfasst alle, vom letzten Karrenschieber bis zum Staatsoberhaupte. Und wie wir erst fühlen, dass reine Luft unser Lebenselement, wenn wir längere Zeit unreine, verpestete athmeten, so sagt jedem bei Verletzung des ihm zugemessenen Pflichtenkreises sein Gewissen, dass er sich da ein moralisches Unwolsein zugezogen habe, dass das Pflichtgemäße — welches unstreitig aus dem Sinn für andere hervorgeht — seine einzig zuträgliche, moralische Atmosphäre sei.

So stellen das Mitleid und das Pflichtgefühl in einleuchtender Weise die beiden Hauptäußerungen des moralischen Instinctes dar, welcher mit dem geselligen Triebe gleichbedeutend ist. Das Verwirrende und Trennende in der Moral beruht dann nicht in einer wesentlichen Verschiedenheit der Grundlagen, sondern wie schon bemerkt, in der Begrenzung des Thätigkeitsgebietes, in der Enge und Vielheit der einzelnen Geselligkeiten und in den Irrthümern und Gebrechen des Intellects. Je weiter die Thätigkeitsgebiete sich ausdehnen, also je größer und umfangreicher die Geselligkeiten werden, in der sich Menschen vereinigen und je mehr sich der geistige

Gesichtskreis erweitert, desto näher rückt auch die Moral dem Ideale der Einheit. Die Feindschaft, welche im Mittelalter unter den einzelnen Städten und kleinen Gemeinwesen bestand, das fortwährende Raufen, Rauben und Kriegführen dazumal und die Verschmelzung und Auflösung aller solchen Gemeinschaften in große, einheitliche Staaten, deren Millionen Bürger unter gleichem Gesetze so friedlich als möglich miteinander leben, ist ein Beispiel für das Gesagte. An Stelle der Lehen- und Vasallentreue ist die allgemeine staatsbürgerliche Pflicht getreten: somit jedenfalls eine Gebietserweiterung für die Bethätigung des Pflichtgefühls. Oder man denke an die gesetzlichen Verfolgungen der Glaubensgerichte, und vergleiche damit die heutige religiöse Duldung — eine Läuterung des Pflichtbegriffes, somit auch eine Erweiterung desselben, und zwar nach der intellectuellen Seite. Es ist eine schöne und trostreiche Betrachtung, wie Mitleid und Pflichtgefühl, dieses gleichsam die männliche, jenes die weibliche Seite der Moral darstellend, durch die vorangeschrittene Erkenntnis der geistig Bevorzugten aus dem unbewussten Triebe heraus zu einer bewussten Forderung der Vernunft erhoben wurden, und was sie alles für die Cultur geleistet haben! Was wirken sie nicht heute noch und jeden Tag in stiller, den Lärm scheuenden Arbeit, trotz allem Egoismus, Rassen- und Classenhass, und welche Ziele winken ihnen vielleicht in einer fernen, nur dem Hoffnungstraum erschlossenen Zukunft!

Mitleid und Pflichtgefühl, angespornt von dem rastlosen Erkenntnisdrange des Menschen und wieder rückwirkend auf denselben, durchforschen das Reich der Natur, um den Krankheiten und Gebresten des Leibes beizukommen, große Gebiete der Wissenschaft erhalten durch sie Befruchtung und praktische Zwecke, Vorurtheile und Wahnvorstellungen, welche die Welt mit Jammer und Wehklagen erfüllten, stürzen vor ihnen allmählich in Staub und Moder; Grausamkeiten, früher für heiliges Recht gehalten, werden zu alten Märchen, denen keine Macht der Welt wieder zum Dasein verhelfen könnte, und von der Ichsucht übermüthiger Herren befreit, erwacht der Sclave und Leibeigene zum Bewusstsein der eigenen freien Persönlichkeit. Mitleid und Pflichtgefühl sind es, welche selbst in Zeiten allgemeiner Auflösung und Zerrüttung immer wieder die Gesellschaft aufgerichtet, das Zerstreute und Zersplitterte gesammelt, den besseren Kern vor der Fäulnis gerettet haben. In der Weltgeschichte zu lesen versteht nur derjenige, welcher in ihr das langsame, aber sichere Hervortreten einer moralischen Bestimmung der Menschheit zu entdecken vermag; für jeden anderen bleibt sie ein unverständliches Chaos von Zufälligkeiten und

Gewaltthaten. Der lebhaftere Sinn unserer Zeit für Einrichtungen des Mitleids und der Barmherzigkeit, oder zur Unterstützung der werdenden Thatkraft und Intelligenz, der allgemeine und mächtige sociale Zug des öffentlichen Lebens, all dies ist ein erfreuliches Anzeichen, wenn auch vielleicht nur ein schwaches Vorspiel von dem, was künftige Jahrhunderte schaffen werden. Erst wenn das Pflichtgefühl auf allen Gebieten mit dem Mitleid Hand in Hand gehen wird, dann wird es auch nicht mehr zu jenem tragischen Conflicte zwischen beiden, zum Kriege unter cultivirten Nationen kommen. In der Erweiterung der Kreise, worin sich die unverwüstlichen moralischen Triebe bisher bethätigt haben, liegt das Problem der künftigen Gesittung, ihr letztes Ziel ist, die physische Wirklichkeit der Einheit des Menschengeschlechtes zur moralischen Wirklichkeit zu machen, die Versöhnung der Völker unter dem Zeichen der socialen Cultur endlich zu bewerkstelligen. —

Wenden wir uns aber von diesen idealen, fast schwärmerischen Ausblicken zu unserem eigentlichen, engbegrenzten Thema zurück. Noch haben wir die andere Seite des Gegenstandes zu betrachten, die Frage zu beantworten, was denn das Unmoralische sei, worin es beruhe. Wir wissen jetzt, was das sittlich Gute ist. Worin besteht das „Böse“? Gibt es ein natürlich Böses, oder nicht? Die Antwort wird uns nach dem bisher Gesagten nicht mehr schwer fallen. In dem Sinne für den anderen oder die anderen wurzelt alles Gute, wie wir gezeigt haben. Das Böse aber wurzelt in dem ebenfalls natürlichen Sinne für sich selbst, im Ichsinn, der an und für sich zwar weder gut noch schlecht ist, in Beziehung zu den anderen aber als Selbstsucht, Egoismus, Ichsucht die Quelle des Bösen wird. Es ist die unglücklichste Idee, auf den Egoismus eine Morallehre gründen zu wollen; nur weil dies heutzutage allen Ernstes geschieht, muss doch jeder denkende Mensch zu dieser Frage Stellung nehmen. Worte können im Denken die größte Verwirrung anrichten; auch hier ist es so. Dadurch, dass man das Wort „Egoismus“ in einer allgemeinen Bedeutung versteht, anstatt es nur zur Bezeichnung einer besonderen Richtung des persönlichen Gefühles zu gebrauchen, unterwirft man alle und jede Bethätigung des natürlichen Selbstbehauptungstriebes diesem falschen Begriffe. Da hören wir denn nur zu oft, dass es ohne Egoismus kein persönliches Streben und Schaffen, keine Ausdauer, keinen Erfolg, kein Glück gebe, und nur die „Auswüchse“ von ihm, diese müsse man beschneiden. Egoismus sei Selbsterhaltungstrieb, Behauptung der eigenen Persönlichkeit, das starke und un-

besiegbare Gefühl des Ich, ohne welches niemand in den Stürmen des Lebens sein Individuum retten und erhalten könne; weil man von nichts in der Welt eine so gewisse und sichere Erfahrung, als von seinem eigenen, persönlichen Dasein habe, so sei diese allein verbürgte Welt des eigenen Ichs der Mikro- oder kleine Kosmos, die eigentliche Schaubühne des Lebens. Somit wäre Egoismus und Individualität oder Persönlichkeit ein und dasselbe, daher könne auch nur von ihm alle sogenannte Moral ausgehen, nur auf ihn zurückfließen. Wer fühlt aber nicht gleich, wenn er Sätze wie: „Mir geht nichts über mich", oder „Ich bin mir selbst der Nächste" auf die Moral anwendet, dass dabei etwas nicht richtig sein muss? Dann brauche ich ja in meinem ganzen Leben keine einzige wirklich gute Handlung auszuüben, dann ist Mitleid, Liebe, Herzensgüte nur eine Schwäche gewesen, zu der ich mich hinreißen ließ. Und wenn man, um den Egoismus zu retten, sagt, ja das Gute führt eben zur Selbstbefriedigung des Ichs, Heiterkeit, Gemüthsruhe, Seelenfrieden — das ist ja der wahre Lohn der Tugend: so erleben wir's doch jeden Tag, dass die Pflichterfüllung, wie überhaupt jede Arbeit, von uns eine gewisse Überwindung fordert, dass die Übung des Guten durchaus nicht immer ein Vergnügen ist, und dass Undank, Verkennung, Widerstand zunächst der Lohn sind, auf welchen man bei wirklich gemeinnützigen Werken gefasst sein darf. Jedenfalls kommt der Genuss des Seelenfriedens erst sehr spät, und das eigentliche Element der Tugend, die Entsagung, gehört ohne Zweifel nicht zur Classe der heiteren Gefühle. Und doch soll es aus dem Egoismus hervorkommen!

Seien wir ganz aufrichtig, gestehen wir's nur ein, dass wir beim Aussprechen des Wortes „Egoismus" immer einen gewissen fatalen Beigeschmack auf der Zunge haben, den wir nicht losbringen können, wenn wir ihn noch so tapfer niederschlucken. Versuchen wir nur einmal den Satz zu sagen, dieser Mensch ist sehr moralisch, denn er ist ein großer Egoist — spüren wir da nicht gleich einen großen, unversöhnlichen Widerspruch? Es ist unmöglich, diese beiden Worte in einen logischen Zusammenhang zu bringen, moralisch und egoistisch, es ist unmöglich, zu denken, die alleinige Behauptung des eigenen Ichs könne mit der gleichen Achtung vor dem fremden Ich bestehen. Wol aber können wir diese beiden Welten des Ichs und des Nicht-Ichs unter eine höhere Einheit bringen, wenn wir sagen: Ich selbst bin nichts anderes als das andere Ich; wir beide sind nur Glieder eines Ganzen. Dann kann sehr wol das eine neben dem anderen bestehen, dann kann das eine Ich ebensogut auf seine Selbsterhaltung bedacht sein

wie das andere, ohne dieses als bloßen Gegenstand, den er nur zu seinem Zwecke benutzt, zu betrachten. Nicht jede Behauptung der eigenen Persönlichkeit ist „Egoismus“, da wäre schon die Gesundheitspflege, der Sparsinn, jede persönliche Thatkraft, das Ehrgefühl, die Freude am eigenen Schaffen Egoismus, und alle Tugenden, welche das eigene Ich zum Gegenstande haben und so vortheilhaft die sittliche Gesundheit des Ganzen erhöhen, würden dann aus der gleichen Quelle schöpfen, wie alle die hässlichen Untugenden und Laster des Hochmuths, des Neides, der Rücksichtslosigkeit, des Hasses, der Genusssucht, der Ausbeutung, des Betruges, der Herrschsucht, der Habgier, des Geizes, der Verleumdung, der Lüge, und so fort ins Unendliche. Wo ist dann die Grenze zwischen der „berechtigten“ Selbstbehauptung und der unberechtigten, wenn angeblich der Kampf ums Dasein des eigenen Ichs seine Selbstbehauptung um jeden Preis erlaubt? Und gerade auf das „um jeden Preis“, worin doch offenbar alles Unrecht beruht, würde diese Auffassung des Selbsterhaltungstriebes hinauslaufen. Somit wären „gut“ und „böse“ nur verschiedene Äußerungen eines und desselben Triebes, und es bliebe sich im Wesen ganz gleich, ob einer, um sich zu erhalten, den langen Weg der Arbeit oder den kürzeren eines gelegentlichen Cassendiebstahles einschlagen würde.

Zur völligen Gleichgültigkeit unserer Gesinnungen und Handlungen gelangen wir also nach dieser Methode; dagegen sträubt sich aber der Sinn des einfachsten, unbelesensten Menschen, dagegen sträubt sich unsere Natur, aus welcher die eigenthümliche Einrichtung des Gewissens nicht hinwegzudisputiren ist. Selbstanklage erhebt sich uns, Vorwürfe bedrängen uns, Reuequal foltert uns, oder aber Billigung und Gutheißung vernehmen wir in uns! Woher kommt das? Was bedeutet diese inwendige Polizei und Gerichtsbarkeit? Sie ist eine Stimme der Natur, dass ihr unser Handeln keineswegs gleichgültig ist, und bei schärferer Selbstbeobachtung wird man merken, dass sie immer jene Handlungen, welche in der Richtung des socialen Instinctes liegen, mit innerem Lobe, die entgegengesetzten mit Tadel begleitet. Immer bedarf es eines gewissen Zeitraumes, bis der Mensch gegen diese Kritik sich abgestumpft hat. Dann gehört er aber auch seinem Dämon. Es ist überflüssig diese Wahrheit durch Criminalisten, Philosophen und Dichter belegen zu lassen. Das Gewissen ist auch ein schlechthin Wunderbares in der Moral.

Hiernach dürfte deutlich sein, dass man auf das moralische Ich, welches als solches der Wohnort und Schauplatz zweier sich beständig kreuzender Lebensrichtungen ist, die wir jetzt schon zur Genüge

kennen, die Bezeichnung Egoismus in dem Sinne, dass es damit voll ausgedrückt sei, nicht anwenden darf, ohne heillose Begriffsverwirrung anzustiften. Nennt man aber Egoismus nur die vom Sinn für andere abgewandte Richtung, das menschenfeindliche Element in uns, welches nur auf das eigene Ich und sonst nichts als dieses bedacht sein will, und wirklich nur sich selbst als den Mittelpunkt, um den sich das Weltall dreht, betrachtet: so kommt Klarheit in die Sache und wir werden dann unter Egoismus nur die Schattenseite des Ichs verstehen, in welcher alles Böse wuchert, während das Ich in seiner entfernteren oder näheren, aber stets freundlichen Beziehung zu dem anderen die Lichtseite des Ichs, in der alles Gute gedeiht, darstellen wird. Was sich aber von unserem persönlichen Lebensinhalt weder in der einen, noch in der anderen Richtung befindet, nur das ist moralisch gleichgültig, weder gut noch schlecht, wohin alle rein physischen Processe, aber auch die rein intellectuellen Vorgänge, als Kunstgenuss, Gedankenarbeit, Anschauung, Lernen an und für sich gehören; insoferne ich aber, besonders durch die intellectuellen, auch ein anderes berühre, oder auf den Nebenmenschen ersprießlich oder schädlich einwirken kann, erhalten auch sonst moralisch gleichgültige Vorgänge eine sittliche Bedeutung. — Hierher gehört auch der Zustand religiöser Versenkung oder Ekstase, die Stimmungen der Daseinsfreude, Trauer, Ergebung.

Versteht man demnach das Wort „Egoismus“ in diesem, wie ich glaube, richtigen Sinne, dann versteht man auch die Morallehren aller besseren Religionen, und findet das einheitliche Band unter ihnen. In der Bändigung und Unterjochung des Eigenwillens, dieses Eigenwillens, beruht ihre Gemeinsamkeit, so verschieden sie auch sonst die Welt erklären mögen. Katechismus und Strafgesetz haben es durchweg mit diesem Eigenwillen zu thun, er ist das Böse, denn er erzeugt Leiden, vermehrt und vergrößert das Übel in der Welt, bringt neue Schmerzen in das Dasein.

Nichts jedoch ist einer wahren sittlichen Gesinnung hinderlicher, als die fortwährende Unterschätzung der moralischen Beschaffenheiten, das Sittenrichten, wo es nicht am Platze ist, die Suche nach dem Egoismus der anderen. Strenge gegen sich selbst, Milde gegen andere — das ist moralisch; man findet in sich selber genug der Mängel, kein Mensch, auch der beste nicht, ist frei davon, und die Erwägung, dass es ein hartes Los ist, welches uns die Natur mit diesem ewigen Zwiespalt in der Brust auferlegte, sollte uns eher zur Demuth stimmen: nur Eines dürfen wir uns nicht ansinnen lassen,

nämlich dass wir den Egoismus zur Grundlage der Moral befördern. Im übrigen gilt der treffliche Spruch Goethe's:

Sie schelten einander Egoisten,
Will jeder doch nur sein Leben fristen.
Wenn Der und Der ein Egoist,
So denke, dass du es selber bist.
Du willst nach deiner Art bestehn,
Musst selbst auf deinen Nutzen sehn!
Dann werdet ihr das Geheimnis besitzen,
Euch sämmtlich untereinander zu nützen;
Doch den lasst nicht zu euch herein,
Der andern schadet, um etwas zu sein! —

Nach dem Natürlich-Guten soll man bei jedem Menschen ausspähen, etwas wird man immer finden! —

Nun gibt es aber auch Stimmen, welche sagen: Ja, Moral ist etwas sehr Schönes, aber mit der Thatsache des Kampfes ums Dasein, welcher im ganzen Reiche der organischen Natur waltet, ist sie nicht in Einklang zu bringen; nur eins oder das andere, nicht beide zugleich sind denkbar. Diesen wäre zu erinnern, dass wir ja nur behaupten, die Moral bilde eine Seite des Lebens, nicht aber das Leben als Ganzes, und dass aus dem Kampfe der moralischen mit den antimoralischen Triebkräften erst das Gute hervorgehe. Ein solches Widerspiel der Gegensätze durchzieht aber die ganze erforschliche Natur, gibt ihr erst Leben und Bewegung. Anziehung und Abstoßung, Licht und Finsternis, Wärme und Kälte sind naheliegende Beispiele hierfür. In dem uns von ewigen Mächten auferlegten Kampf ums Dasein, der jetzt, nachdem die Species Mensch einmal aus dem Rohen hervorgegangen, schon seine größten Härten eingebüßt hat, handelt es sich nur mehr um die Gewinnung und Befestigung des edelsten und würdigsten Typus Mensch, nicht aber um Sein oder Nichtsein der Menschheit. Es ist nicht wahr, dass hierzu ein rücksichtsloser Kampf aller gegen alle und mit allen Mitteln von der Natur erfordert werde, dies würde nur zu einem Rückfall in die Barbarei führen, vielmehr belehrt uns die ganze bisher bekannte Geschichte unseres Geschlechtes, dass die socialen und nicht die egoistischen Triebe Cultur erzeugt haben, und dass sich als beste Waffe im Kampf ums Dasein der sociale Instinct, also die Moral erwiesen hat. Mit dem Schlagworte „Kampf ums Dasein“ wird ein ganz unsinniger Schrecken erzeugt, viele gebrauchen es überdies nur um ihren eigenen, schrankenlosen Egoismus zu verdecken. Man muss blind sein, um nicht den Fortschritt der sittlichen Idee, sogar trotz des wüthenden Interessen-

streites unserer Tage, deutlich wahrzunehmen. Und dann: Versuch' es nur einer, wirklich mit allen Mitteln gegen alle um sein Dasein zu kämpfen — noch jeder ist zugrunde gegangen, und so ergeht es jeder Bestrebung, die nicht eine moralische Rechtfertigung in sich trägt.

Warum? Vermöge eines unveränderlichen in der Menschheit vorhandenen Willens, einer wirkenden Zweckmäßigkeit des Lebens, der kein Einzelwesen und keine Minderheit sich entringen kann, und von welcher die große Mehrheit beherrscht wird. Das Recht des Stärkeren ist immer auf Seite der moralischen Mächte gewesen — der endliche Sieg nämlich, der bleibende Erfolg, und so wird es auch bleiben.

In diesem Gedanken aber, den die einen in das Reich des Glaubens verweisen, die anderen wie ein sicheres Wissen hüten, in dem Gedanken, dass sich die Moral als ein Naturgesetz, wie alle anderen, offenbare, liegt zweifellos eine große und unerschütterliche Beruhigung, deren jener entbehrt, welchem Moral und Natur sich ausschließende Begriffe sind. Sehr klar und überzeugend schreibt unser Hamerling zu diesem Punkte: „Der Mensch ist, wie jedes Naturwesen, nicht blos Individuum, sondern auch Theil des Ganzen, der Natur, des Alls, und wie sein Wesen und Leben, so ist auch sein Lebenswille kein ausschließlich persönlicher. Er nimmt theil am Willen eines jeden der höheren und immer höheren Ganzen, von welchen er wie von concentrischen Kreisen umschlossen ist. Es gibt kein menschlich Wesen, bei welchem ausschließlich der Ichsinn ohne jede Spur des Allsinns waltete. Entwicklung und selbst angeborenes Maß aber der einen und der anderen Richtung sind bei den einzelnen Menschen verschieden, jeder, auch der Verderbteste hat unzählige Momente, wo er recht handelt. Man weiß, wie mitleidig und großmüthig Räuber und Mörder oft gegen solche sind, die sie nicht gerade todtzuschlagen für nöthig halten. Bret Harte's californische Erzählungen drehen sich beinahe ganz um das aus den verdorbensten Gemüthern immer wieder siegreich hervorbrechende bessere Gefühl. Zehnmal des Tags unterdrückt jeder Mensch eine Begierde, zehnmal des Tags erfüllt er human und freundlich eine Rücksicht gegen seine Nebenmenschen. Wäre es anders, handelte jeder nur recht, weil er es theoretisch für seine Pflicht hält, so hätten längst die Menschen einander aufgefressen. Käme es blos auf anerzogenes Pflichtgefühl, und nicht auf einen in der Natur selbst begründeten Sinn und Willen an, so könnte die Welt nicht acht Tage bestehen.“ —

Wie steht es aber dann um die Freiheit des Willens, wenn alles

Trieb und wieder nur Trieb ist? Darauf lässt sich antworten: Wirklich frei wären wir nur dann, wenn uns in einem gegebenen Ernstfalle, wo wir vor einer wichtigen Entscheidung standen, gerade jene Handlung, für die wir uns nicht entschieden haben, möglich wäre. Das allein wäre absolute Willensfreiheit. Einer solchen Freiheit sind wir aber nicht fähig. Wol aber sind wir im Stande, zwischen zwei oder mehreren Handlungen uns für jene, die wir dann ausführen, zu entscheiden. Denn wir sind keine denkenden Automaten. Immer wird sich eine Freiheit in der Wahl kundgebe. Unsere Wahl hingegen wird wieder von der größeren Anziehungskraft beeinflusst, welche die gewählte Handlung auf unseren Willen ausübt. Der stärkere Beweggrund wird uns den Entschluss wesentlich erleichtern. Es steht uns jedoch frei, das Schlechtere oder das Bessere zu wählen, denn auch der schlechte Wille ist ein wirklicher Wille. Die Stärke des Beweggrundes hängt aber von der Empfänglichkeit ab, die er in uns vorfindet. Für diese Empfänglichkeit sind wir allein verantwortlich, sie gilt als unser Werk, denn es stand uns die Gelegenheit offen, durch Belehrung, Übung, eigenes Denken uns für die besseren Beweggründe zugänglich zu machen. Der solcher Art wirksam gewordene Beweggrund wirkt alsdann mit Nothwendigkeit und führt den anscheinend freien Entschluss herbei. Unsere Freiheit ist demnach eine beschränkte, keine absolute, welche überhaupt keinem bekannten Lebewesen zukommt. Wem diese Freiheit nicht genügt, der verlangt Unmögliches: der verlangt, dass es keine Naturgesetze gebe. Die Freiheit im Guten ist nichts anderes, als die Erkenntnis von der Nothwendigkeit des Guten, die Freiheit im Bösen die unvernünftige Auflehnung gegen diese Nothwendigkeit. Man kann also sagen: frei ist nur der Böse, aber er wird seine Freiheit theuer büßen; hingegen die freieste Knechtschaft ist die — des Sittengesetzes.

Dieses kommt von der Natur, und die Natur ist „Gottes“. Bei einem schlechthin Unergründlichen langt jede menschliche Betrachtung an. —

Darum also: Ehrfurcht vor dem Unerforschlichen, aber Klarheit im Erforschlichen! Diese Klarheit wird sicherlich gefördert, wenn wir die Moral auf den festen Boden der Wirklichkeit, auf das uns allvertraute Natürliche und Wahrnehmbare zu stellen versuchen. Wie immer jedoch von anderen Standpunkten aus die schwierige Frage behandelt werden möge, in Einem soll Einigkeit herrschen hüben und drüben, in den Zielen der ethischen Entwicklung auf Erden, und keinen redlich Denkenden soll es geben, der diese nicht erblickte: in

der möglichsten Veredlung des Einzelnen, in der Erhöhung des sittlichen Gesammtbewusstseins, in der Verminderung des Leidens der Welt durch Einrichtungen der öffentlichen Wolfahrt, in der gerechten Ordnung des Verhältnisses zwischen Pflicht und Gegenleistung, im allgemeinen Culturfortschritte, der auch die Segnungen des Lebens immer größeren Kreisen zugänglich macht. Dem Individuum aber bleibt für seine ethische Entwicklung allerdings nur ein kleiner und kurzer Spielraum übrig, obwol es Leute gibt, welche das Leben für ungeheuer lang halten. Bei diesen entwickelt sich freilich nichts als die große Öde und Langweile ihres Seelenlebens. Erst mit dem schmerzlichen Bewusstsein seiner Kleinheit und Wenigkeit im unermesslichen Kreislauf der Erscheinungen erwacht im besseren Menschen das Bestreben, aus seinem Ego herauszutreten und sich an ein größeres Wesen, an ein Allgemeines anzuschließen. Daher wird er Inhalt und Ziel seines Lebens weniger in der Befriedigung persönlicher Wünsche, als vielmehr in der Theilnahme und Mitarbeit an allgemeinen, culturellen Aufgaben suchen und finden, er wird, wenn auch in einem kleinen Wirkungskreise, diesseits von Gut und Böse, den Typus der höher entwickelten Menschheit darstellen, stets getragen von jener Grundstimmung, welche der Dichter (Alfred Meißner) so schön in den Worten ausdrückt:

Eins ist die Menschheit,
Ein Herz,
Über Meere hin
Den Riesenpulsschlag schleudernd.
Ein Geist,
In Millionen Geistern
Ringend zur Kraft,
In Millionen Nervenfasern
Fühlend
Unrecht und Gerechtigkeit —
Ein Mensch ist die Menschheit!

Aufgabe der Erziehung aber wäre es, die Morallehre mit stärkerem Nachdrucke, als es bisher geschah, auf diese natürliche sociale Grundlage zurückzuführen. Es ist leider wahr, dass viele junge Leute, sobald ihnen die kirchlich-dogmatische Stütze der Moral abhanden kommt, auch die Moral selbst für überflüssig halten. Hier gibt es nur eine Hilfe: Wahrheit! Man lehre die Jugend nicht eine veraltete Moralbegründung, von der man sich selbst eingestehen muss, dass sie unhaltbar geworden ist: man biete ihr nicht zweierlei Wahrheit dar, und lege dadurch in die aufgeweckteren Geister den Keim unseligen

Zwiespaltes, man erspare diesen den so peinlichen Seelenkampf zwischen Dogma und Vernunft, der nur die bittere Empfindung zurücklässt, dass man ihnen das Recht auf Wahrheit verkümmerte und sie nicht anders zu sittlichen Menschen heranzubilden gedachte, als auf dem Wege der — Mystification.

Einiges über den deutschen Unterricht in unseren Schulen.

*Von **Richard Köhler**-Coburg.*

(Schluss.)

Nicht minder wichtig als die Auswahl des Lesestoffes, ist die Behandlung desselben. Es fehlt nicht an sorgfältig ausgearbeiteten Anweisungen, die als Muster dafür empfohlen werden, wie das Beste aus unserer Literatur, besonders der poetischen, das Eingang in die Lesebücher gefunden hat, mit den Kindern durchzunehmen sei. Aber gerade in der Benutzung dieser Musterdarstellungen ist die äußerste Vorsicht angebracht, weil sie oft viel zu viel in der Erklärung bieten und zu wenig berücksichtigen, dass man die Schüler das, was sie entweder ganz für sich oder doch unter verständiger Anleitung durch den Lehrer finden können, auch selbst finden lassen muss, und dass es nicht weniger sorgfältig zu erwägen gilt, was von der Erklärung auszuschließen ist, als was der Erklärung unbedingt bedarf. Auch sonst ganz verständige Schulmänner übersehen dabei leicht, dass ein Zuviel bei der Besprechung von Gedichten den reinen poetischen Genuss ungleich leichter beeinträchtigen kann, als am rechten Platze angebrachte Erläuterungen die volle Würdigung der Dichtungen ermöglichen helfen. Besonders nahe liegen Ausschreitungen in der Erklärung von Gedichten, wenn dieser ein bestimmter Canon zugrunde gelegt wird. Wenn dieser Canon statt der bekannten „fünf formalen“ „vier psychologische Stufen“ unterscheidet, so ändert dies wenig an der Sache; denn die Dichter pflegen nicht nach der gleichen Schablone zu arbeiten. Gesetzt aber auch, es lassen sich thatsächlich in einer Dichtung vier psychologische Stufen unterscheiden, die „der Vorbereitung, der Unmittelbarkeit, der Vertiefung und der Verwertung“ entsprechen, welche der Normalcodex annimmt, ist es da nicht selbstverständlich, dass der Dichter dieselben bereits in erschöpfender Weise durchgeführt hat, wenn sich sein Gedicht als wahrhaft volksthümlich bezeichnen lässt? Diese erschöpfende Durchführung ist auch da vorhanden, wo der Dichter mit gutem Bedacht eine besondere „Vorbereitung“ vermieden hat oder

den Leser durch beredtes Schweigen*) zur „Vertiefung“ in den Stoff und besonders zur „Verwertung“ desselben auffordert. Wo diese ganz selbstverständlich ist, wird durch ein unnöthiges Eingreifen des Erklärers oft dem ganzen Gedichte die Spitze abgebrochen. Vergleichen wir außerdem die einfache und volksthümliche Sprache mancher Gedichte mit der rhetorisch aufgeputzten des sie begleitenden Commentars, von denen jene dem Verständnisse der Kinder ungleich näher liegt als diese, so drängt sich uns die Frage auf: Verdienen es die Dichter wirklich, derart unter Curatel gestellt zu werden, und haben wir Veranlassung uns zu ihren Anwälten aufzuwerfen, wo sie unserer Vermittelung gar nicht bedürfen? Einen ungleich besseren Dienst kann der Lehrer dem Dichter leisten, wenn er sich, statt ihn zum Reden zu zwingen, wo er das Schweigen für gut befunden hat, bei der Erklärung der Gedichte auf das wirklich Nothwendige beschränkt, dagegen sich eifrig bemüht, die volle Wirkung der ausgewählten Gedichte auf die Herzen der Kinder durch möglichst vollendeten Vortrag zu unterstützen. Es ist in letzterer Hinsicht mit den Schöpfungen der Poesie ganz ähnlich wie mit denen der Musik. Wie jemandem eine Beethoven'sche oder Mozart'sche Sonate, die er vorher nur von Dilettanten hat spielen hören, als ein ganz anderes Stück erscheint, wenn er sie von den Händen eines Meisters vortragen hört, der nicht nur die Technik vollkommen beherrscht, sondern auch den Genius des Componisten erfasst hat und demgemäß Seele und Leben in sein Spiel zu legen weiß, so gelangt auch die Schönheit eines Gedichtes erst zu voller Wirkung, wenn es in jeder Hinsicht würdig vorgetragen wird. Daher kann ein Lehrer, der besondere Sorgfalt auf musterhaftes Vorlesen der Gedichte verwendet, dadurch das Interesse der Schüler für Poesie mächtig fördern und einen ungemein tiefen und nachhaltigen Eindruck auf dieselben erzielen. Ich hatte einen Freund, der ein tüchtiger Mathematiker war, dagegen von Haus aus verzweifelt wenig Sinn für Poesie besaß. Trotzdem war ihm die Stunde unauslöschlich im Gedächtnisse haften geblieben, und er sprach mit Begeisterung von ihr, in der sein früherer Lehrer am Realgymnasium, August Spieß**), das Gedicht „Der Trompeter an der Katzbach“ vorgelesen hatte, und zwar in einer Weise, dass die ganze Classe bis zu Thränen davon ergriffen war.

---

*) Jeden anderen Meister erkennt man an dem, was er ausspricht:
Was er weise verschweigt, zeigt mir den Meister des Stils. Schiller.

**) U. a. bekannt als Verfasser einer der besten Goethebiographien.

Der vollendete Vortrag schöner Dichtungen durch den Lehrer bildet nicht nur ein Hauptmittel, die poetische Wirkung derselben gehörig hervortreten zu lassen, sondern auch die Schüler zum ausdrucksvollen Lesen und Declamiren anzuregen. Freilich ist auch in der Wahl der Declamationsstücke nicht nur die Gediegenheit der Stoffe, sondern auch die Kraft der Schüler zu berücksichtigen, was nicht immer gehörig in Anschlag gebracht wird. Unter die Gedichte, die ohne Bedenken zum Declamiren für die Kinder gewählt werden, gehört beispielsweise Goethe's Erlkönig. Nun aber bietet gerade diese Dichtung einen Stoff, den nur ein Vortragskünstler ersten Ranges, und dieser nicht leicht, vollkommen bewältigen kann. Kindern dagegen zuzumuthen, dass sie die Steigerung des psychischen Affectes und seine dämonische Wirkung von den ersten Regungen der Furcht bei dem Knaben bis zur vernichtenden Todesangst, sowie die beschwichtigenden Worte des besorgten Vaters genügend zum Ausdruck bringen sollten, wäre offenbar zu viel verlangt. Gibt man das Gedicht trotzdem Kindern zum Declamiren, so kann das Ergebnis auch im besten Falle nur ein sehr relatives sein. Besser wird man daher darauf verzichten, derartige Stoffe durch Kinder vortragen zu lassen. Es fehlt uns ja nicht an mustergültigen Dichtungen, deren Vortrag nicht über das Vermögen der Kinder hinausgeht.

Was übrigens die Gewöhnung der Kinder an ausdrucksvolles Lesen und Declamiren anlangt, so bildet eine Hauptbedingung dafür, dass der Lehrer sorgsam darauf hält, dass sie dabei nicht in ein zu rasches Tempo verfallen, wozu besonders die Mädchen sehr geneigt sind. Mancher wird meinen, dass ich mit dieser Bemerkung eine überaus triviale Regel auftische. Allein so trivial sie sein mag, so beachtenswert ist sie. Gerade die einfachsten und selbstverständlichsten Grundbedingungen, an die eine erfolgreiche pädagogische Praxis gebunden ist, werden oft in auffallender Weise vernachlässigt. Man braucht nur bei öffentlichen Schulprüfungen oder Schulfeierlichkeiten auf den erwähnten Punkt zu achten, und man wird sich leicht überzeugen, dass die Kinder fast durchweg viel zu rasch lesen oder aufsagen, wodurch der gehörige Ausdruck selbstverständlich verloren geht. Über zu langsames Sprechen der Kinder wird man sich dagegen kaum zu beklagen haben. — Das Entsprechende, was vom Vortrage der Gedichte gilt, gilt natürlich auch von dem der Prosastücke.

Da ich oben unter den Stoffen für die Schullectüre auch das Nibelungenlied erwähnt habe, möchte ich die immer noch schwebende Frage nicht unberührt lassen, ob man unser Nationalepos, sowie einige

andere hervorragende mittelhochdeutsche Dichtungen, besonders ausgewählte Lieder Walther's von der Vogelweide, den Schülern der Oberclassen höherer Schulen im Originale vorlegen dürfe, wobei die Belehrung der Schüler über das Wichtigste aus der mittelhochdeutschen Sprache unerlässlich wäre, oder ob das Mittelhochdeutsche ganz aus dem Schulunterrichte auszuschließen sei. Denn dem Vorgange Preußens in dieser Hinsicht ist nur ein Theil der übrigen deutschen Staaten gefolgt, und wo dieses geschehen ist, haben viele Lehrer, wie dies auch in Preußen selbst der Fall war, die Behandlung der Originale mittelhochdeutscher Dichtung nur mit schwerem Herzen preisgegeben, während man in anderen Bundesstaaten daran festgehalten hat. Laas behauptet in seinem Buche über den deutschen Unterricht, dass mit der Beseitigung des Mittelhochdeutschen dieser Unterricht in den Oberclassen der Gymnasien seinen wissenschaftlichen Charakter einbüßen müsse und die Schüler nicht mehr zu fesseln vermöge. Das ist offenbar zu weit gegangen, und diese Begründung entschieden nicht maßgebend. Denn wenn die Meisterwerke unserer classischen Literaturperiode die Schüler nicht gehörig interessiren, so kann dies nur an der Art der Behandlung liegen. Dr. Jütting sprach, als ich ihn noch kurz vor seinem Tode besuchte, da er mich persönlich kennen zu lernen wünschte und mich deshalb schriftlich gebeten hatte, ihn aufzusuchen, weil er durch Krankheit verhindert war, zu mir zu kommen, sein lebhaftes Bedauern über die Ausschließung des Mittelhochdeutschen aus den preußischen Gymnasien aus und äußerte zugleich, dass dieser Gegenstand nach seiner Ansicht auch an den Seminaren betrieben werden sollte. Sein Urtheil dürfte wol ernste Erwägung verdienen, denn wenn der Beschäftigung mit den Originalen der Hauptwerke unserer ersten Literaturblüte nicht wenigstens eine bescheidene Stätte in unseren höheren Schulen vergönnt ist und den Schülern hier nicht eine Anregung für das Eindringen in die Literaturschätze des Mittelalters geboten werden kann, so liegt es nahe, dass den Studien, für die besonders die beiden Grimm überaus fruchtbar gewirkt haben, auch auf den Hochschulen geringeres Interesse entgegengebracht wird und somit ein nicht zu unterschätzender Theil unserer nationalen Bildung darunter leidet. Gewiss stehen uns die Dichter unserer classischen Literaturperiode näher und verdienen weit eingehendere Berücksichtigung als die des Mittelalters. Wird aber die Beschäftigung mit diesen nicht vernachlässigt, sondern nur in bescheidenen Grenzen gehalten, so wird dadurch das Interesse für jene nicht geschmälert, sondern erhöht, da die Schüler durch den Vergleich der mittelalterlichen

Literatur mit der neueren die Eigenart und die Vorzüge jeder von beiden erst recht erkennen und würdigen lernen. Es heißt freilich, es genüge, wenn das Nibelungenlied den Schülern in guter Übersetzung vorgelegt werde. Ja, wenn wir nur eine solche hätten, die das Original wenigstens annähernd ersetzen könnte. Aber gerade an Literaturerzeugnissen wie die Nibelungen scheitert die Übersetzungskunst. Schon die Übersetzung aus einer Sprache in eine ihr sehr nahe verwandte andere ist darum äußerst schwierig, weil sehr oft dasselbe Wort in jeder von beiden eine mehr oder minder stark veränderte Bedeutung gewonnen hat, und es dann gilt, ein ganz anderes Wort zu suchen, welches sich dem Sinne nach mit ihm deckt. Diese Schwierigkeit zeigt sich in erheblich gesteigertem Maße beim Übersetzen aus einer früheren Entwicklungsphase ein und derselben Sprache in eine viel spätere. Dazu kommt, dass die deutsche Syntax im Mittelhochdeutschen erst in ihren Anfängen hervortritt und die mittelhochdeutsche Rhythmik von der neuhochdeutschen sehr verschieden ist. Beides nachzuahmen, wie man versucht hat, ist unnatürlich, da es dem Charakter unserer jetzigen Sprache zuwiderläuft. Wer also auf die Benutzung des Originales verzichten muss, aber den Schülern einen Begriff von der Schönheit des Nibelungenliedes geben will, dürfte dies weit besser auf Grund der Prosadarstellung seines Inhaltes durch Vilmar als beispielsweise auf Grund der Simrock'schen Übersetzung erreichen. Freilich ist der reflectirende Theil der Vilmar'schen Darstellung mit einiger Vorsicht zu benutzen, da Vilmar zuweilen manches in die Dichtung hineinträgt, was kaum in ihr liegen dürfte.*)

Was die Anknüpfung des Wesentlichsten aus der Metrik und

---

*) Das gilt u. a. von seiner Betrachtung über die Bedeutung des Goldes in den Nibelungen, sowie von seiner Erklärung der Worte: „Nu trinken wir die minne unde gelten skûneges wîn!“ die bedeuten sollen: „Jetzt trinken wir zum Gedächtnisse und opfern des Königs Wein.“ „Einer alten heidnischen Sitte gemäß,“ sagt Vilmar, „wurde am Ende des Mahls ein Becher geleert als Gedächtnis für die Verstorbenen, als Opfer für die Todten (Minne bedeutet ursprünglich Gedächtnis); so wurde nun hier das Gastmahl beschlossen mit dem Minnetrinken für Siegfried, der Trank aber war Blut, und Schwerter waren die Becher; des Königs Wein war das Opfer, des Königs Blutwein, das Blut der Seinen, das Blut seines Sohnes.“ Diese Erklärung ist gewiss geistreich, aber ebenso gesucht. Näher liegt es doch wol, die Stelle einfach zu erklären: Nun trinken wir auf Liebe und Freundschaft und bezahlen den König für seinen Wein (mit Mord und Todtschlag), wodurch die Worte Hagens nichts von ihrer furchtbaren Ironie einbüßen. Ein Vergleich der Schwerter mit Bechern wäre hiernach natürlich ausgeschlossen. So fasst, wenn ich nicht irre, auch Wackernagel die Stelle auf.

Poetik an die Lectüre anlangt, so ist wol kaum jemand darüber in Zweifel, dass dieselbe in den höheren Schulen auch für die mittleren und unteren Classen nicht ganz entbehrt werden könne. Ist sie aber für diese nicht wol entbehrlich, so gilt dasselbe auch für die Classen der Volksschule, deren Schüler in dem gleichen Alter stehen, wie die jener Classen. Ständen unsere sämmtlichen Schulen in innerem, organischem Zusammenhange, so wäre es ohnehin überflüssig, dies besonders zu erwähnen. Freilich darf hier wie dort nicht zu früh mit dem Gegenstande begonnen werden, und hier wie dort hat sich der Unterricht auf das Nöthigste desselben zu beschränken, und auch in den Oberclassen höherer Schulen ist das Unwesentliche und Entbehrliche sorgfältig auszuscheiden.

Besonders an den Gymnasien aber stehen in der Behandlung der Metrik Theorie und Praxis oft in sehr lockerem Zusammenhange. Man kann die Erfahrung machen, dass Schüler der obersten Classen dieser Anstalten die verschiedenen Versfüße, auch die seltneren, durch die üblichen Zeichen für Längen und Kürzen zu bezeichnen wissen. Legt man ihnen aber Verse zur Bestimmung des Metrums vor, so wissen sie nicht einmal ganz einfache jambische und trochäische Verse als solche zu erkennen, sondern verwechseln beide in gröblichster Weise oder erklären sie für Verse ganz anderer Art. Mit den verwickelteren Versmaßen sieht es dann noch übler aus. Dagegen kann man sich überzeugen, dass auch solche Schüler, die darüber klagen, dass sie nicht eine Spur von musikalischem Gehör besäßen, und daher von vornherein daran verzweifeln, die Horazischen Oden jemals metrisch richtig lesen zu lernen, trotzdem, wenn man es nicht etwa dabei bewenden lässt, ihnen die Horazischen Versmaße vorzuzeichnen, sondern sie anleitet, dieselben möglichst selbständig an den einzelnen Versen und Strophen aufzufinden, und ihnen dann die verschiedenen Strophen in bunter Reihenfolge zur Bestimmung vorlegt, nicht nur die Verse richtig und geläufig lesen lernen, sondern auch die verschiedenen Strophen selbständig zu erkennen wissen. Bei musikalisch beanlagten Schülern geht es natürlich ungleich rascher; aber auch die musikalisch weniger begabten finden sich mit der Zeit zurecht; denn ganz ohne musikalisches Gehör ist niemand.

Dass die Schüler die seltenen Versfüße, Verse und Strophen kennen und ihre Namen behalten lernen, kann sie leicht in der Erkenntnis des Wichtigen eher hemmen als fördern. Hauptsache ist es dagegen, dass sie einen Einblick in das Wesen der Metrik erhalten, und hierzu lässt sich der Grund schon verhältnismäßig früh legen. Um sie zur

Erkenntnis des Unterschiedes der verschiedenen Elemente der Metrik zu führen, empfiehlt sich der Hinweis auf die entsprechenden Elemente in der Musik und auf charakteristische Beispiele, in denen je ein Element der Musik gesondert hervortritt. Fordert man die Schüler auf, ein Instrument zu nennen, das weder Melodie, noch Harmonie erzeugen kann, dagegen den Takt, der dem Metrum in der Dichtkunst entspricht, scharf markirt, so werden sie leicht auf die Trommel kommen. Fragt man sie nach einer Art von Musik, in der weder Harmonie, noch Takt, wol aber die Melodie, die dem Rhythmus in der Verskunst verwandt ist, vertreten sei, so werden sie leicht darauf zu bringen sein, dass dies bei dem Gesange der Vögel der Fall ist. Als das Instrument, das weder Takt, noch Melodie vertritt, wol aber die dem Reime in der Dichtkunst entsprechende Harmonie*) erzeugt, werden sie ohne Schwierigkeit die Äolsharfe erkennen.

Als correspondirende Beispiele aus der Poesie lassen sich den erwähnten ein streng metrisch gemessenes Gedicht wie „Das Grab im Busento" von Platen, ferner ein Gedicht, in dem, vom Reime abgesehen, ausschließlich der Rhythmus herrscht, wie das Uhland'sche:

Hást du das Schlóss geséhen,
Das hóhe Schlóss am Méer etc.

und endlich ein solches in gereimten Knittelversen an die Seite stellen.**)

Es ist besonders deshalb wichtig, dass den Schülern diese Unterschiede an einfachen Beispielen veranschaulicht werden, weil Metrum und Rhythmus sehr häufig verwechselt werden, und selbst Autoritäten auf dem Gebiete der Metrik, wie Rossbach und Westphal, beide als identisch bezeichnen, wie denn in der Lehre von der Metrik, ähnlich wie in der von der Musik,***) oft eine seltsame Begriffsverwirrung herrscht. August Schleicher, der in seinem vortrefflichen Buche „Die

*) Man könnte vielleicht einwenden, dass die Harmonie dem Reime darum nicht recht entspreche, weil es sich dort um ein Nebeneinander und hier um ein Nacheinander von Klängen handle. Allein es kommt in Betracht, dass bei dem folgenden Reime der vorhergehende noch im Ohre des Hörers nachklingt. Dass es sich im Grunde auch beim Reime um einen Zusammenklang handelt, ergibt sich daraus, dass von einem Reime nicht die Rede sein kann, wenn zwei sich sonst reimende Wörter am Schlusse zweier Zeilen stehen, die durch eine längere Beihe von anderen Zeilen getrennt sind.

**) Die Dynamik habe ich geflissentlich nicht berührt, da sich ihre Bedeutung den Schülern auch ohne besondere Unterstützungsmittel leicht klar machen lässt.

***) Die Römer gebrauchen das Wort numerus sowol für Melodie und Takt als für Harmonie.

deutsche Sprache“, das mit wissenschaftlicher Gediegenheit echt volksthümliche Darstellung verbindet, den Unterschied zwischen Rhythmus und Metrum in vorzüglicher Weise erläutert, behauptet, dass die deutsche Poesie blos den Rhythmus kenne, während er das Metrum ausschließlich der antiken zuweist. Das ist jedoch nicht vollkommen richtig. Thatsache ist vielmehr, dass im Deutschen der Rhythmus, bei den Alten das Metrum vorwiegt, jedoch weder das metrische Element in der deutschen, noch das rhythmische in der antiken Poesie völlig ausgeschlossen ist. Dass sich jenes schon früh bedeutenden Einfluss auf die deutsche Dichtung verschaffte, beruht besonders auf der Vertrautheit der Deutschen mit den Dichtern des Alterthums, dass aber diesen hinwiederum das rhythmische Element keineswegs ganz fremd war, zeigt der Einfluss von Hebung und Senkung auf die Verlängerung oder Kürzung der Silben. Wie sich bei den Alten nicht selten das Zeitmaß dem Tone fügen muss, so ist bei uns dagegen öfter jenes das Maßgebende.

Ähnliches wie für die Behandlung der Metrik gilt auch für die der Poetik. Auch hier ist das Unwesentliche sorgfältig auszuscheiden, um dem Wesentlichen zu seinem Rechte zu verhelfen. Auch hier hat man sich zu hüten, den Schülern eine abstracte Theorie vorzuführen, anstatt den fruchtbaren Boden gehörig zu berücksichtigen, auf dem allein eine gesunde Theorie gedeihen kann. Demgemäß gilt es, die Gattungen und die wichtigsten Arten der Dichtkunst an passend gewählten Beispielen zu erläutern und dabei die Schüler unter taktvoller Zurückhaltung anzuleiten, die unterscheidenden Merkmale möglichst selbständig aufzufinden.

Daher sind die gewöhnlichen für den Lehrer berechneten Hilfsbücher zum Unterrichte in der Poetik höchstens mit äußerster Vorsicht zu benutzen. Denn die Herren, die unsere pädagogische Literatur mit denselben beschenkt haben, haben den Stoff, den sie behandeln, meistens selbst nicht recht verdaut und die Quellen, denen sie ihn verdanken, ohne wirklich selbständiges Urtheil benutzt. Was kann also bei einer kritiklosen Verwendung solcher Hilfsmittel Gesundes herauskommen? Gerade bei einem Gegenstande wie die Metrik und Poetik ist es besonders wichtig, dass der Lehrer den Stoff vollkommen frei beherrscht und ihn selbständig entwickeln kann, dass er kein fremdes Urtheil benutzt, dem er nicht aus voller Seele zustimmen kann, dass er sich in der Auswahl des Vorzuführenden nur auf das beschränkt, was die Schüler vollständig erfassen können, und sich eifrig bemüht, ihnen dies, soweit wie möglich, an charakteristischen Beispielen in

einfachster Fassung der Erläuterungen deutlich zu machen. Besonders hat er sich bei der Behandlung der Poetik vor der hier keineswegs ferne liegenden Gefahr zu hüten, Dinge zu berühren, über die er vielleicht selbst nicht recht klar ist. Manche Lehrer verzichten daher darauf, beim Unterrichte auf den Unterschied zwischen Ballade und Romanze einzugehen, weil die Begriffsbestimmung dieser beiden episch-lyrischen Dichtungen schwankt. Das ist jedenfalls besser, als wenn man sich bei der Erklärung auf die Definitionen stützt, welche die üblichen Leitfäden für Poetik von der Romanze und Ballade geben. Glaubt aber jemand dennoch auf den Gegenstand eingehen zu müssen, so sollte er seine Behandlung höchstens auf der obersten Stufe wagen. Dann aber wird es sich empfehlen, nur Urtheile von wirklich maßgebender Seite zu benutzen, wie dieses: „Der Ballade kommt eine mysteriöse Behandlung zu, durch welche das Gemüth und die Phantasie des Lesers in diejenige ahnungsvolle Stimmung versetzt wird, wie sie sich der Welt des Wunderbaren und den gewaltigen Naturkräften gegenüber in schwächern Menschen nothwendig entfalten muss.“ Auf Grund dieser Erklärung Goethe's ließe sich der Gegensatz zwischen der Ballade und der Romanze, in der die sittliche Kraft im Menschen das Ausschlaggebende bildet, unter Hinweis auf die ursprüngliche Heimat jeder von beiden Dichtungsarten und den Einfluss dieser Heimat auf den verschiedenen Charakter beider darlegen. Da jedoch der Unterschied zwischen beiden häufig verschwimmt, auch die Dichter in der Bezeichnung ihrer dem erwähnten Genre angehörigen Dichtungen mit großer Willkür verfahren, ist es wol das Gerathenste, auf die Behandlung des Gegenstandes überhaupt zu verzichten.

Das Entsprechende, was von dem Unterrichte in der Poetik und Metrik gilt, lässt sich auch zum Theil von dem in der Literaturgeschichte sagen. Man kann allerdings nicht behaupten, dass die besseren von den Leitfäden für den Unterricht in der deutschen Literaturgeschichte der wissenschaftlichen, oder vielmehr der gelehrten Grundlage entbehrten. Leider ist diese Grundlage vielmehr meistens viel zu gelehrt, während in ihnen gerade das zu kurz kommt, worauf es hauptsächlich ankommt. Sie enthalten zuviel Dinge, die vorwiegend oder ausschließlich von gelehrtem, nicht aber von ästhetischem Interesse sind. Es wäre gänzlich verfehlt, wollte man annehmen, dass eine Literaturgeschichte ihren wissenschaftlichen Charakter verliere, wenn sie das Ästhetische in erster Linie berücksichtige. Vielmehr erfordert es gerade die Natur des Gegenstandes, dass bei seiner Behandlung das ästhetische Interesse in den Vordergrund gestellt wird. Wem es

an ästhetischem Gefühl gebricht, dem fehlt die Grundbedingung zum Literaturhistoriker, und keine Gelehrsamkeit kann ihm diesen Mangel ersetzen. Dass unter den Geschichtswerken über unsere Nationalliteratur das von Vilmar noch bei Laien und Fachmännern als dasjenige gilt, welches unter zahlreichen anderen, die meistens kaum mehr beachtet werden, fast allein, wenigstens in seinen Haupttheilen, seine Bedeutung und seinen Wert behalten hat, beruht in erster Linie auf dem tiefen und feinen Gefühl des Verfassers für Poesie. Demgemäß tritt auch der Theologe in Vilmar mit wenigen Ausnahmen hinter dem Ästhetiker in ihm zurück, während nicht jeder neuere Literaturhistoriker, der auf ähnlichem religiösen Standpunkt steht wie er, die gleiche Unbefangenheit gewahrt hat. Der Umstand, dass der ästhetische Maßstab für den Literaturhistoriker der entscheidende sein muss, verdient auch für den Unterricht in der Literaturgeschichte ernste Beachtung. Soll dieser Unterricht sein Hauptziel erreichen, so muss er vor allem darauf bedacht sein, die Liebe und Begeisterung der Jugend für das Schöne unserer vaterländischen Literatur, die in erster Linie durch die unmittelbare Beschäftigung mit den Meisterwerken unserer Classiker erweckt werden muss, fördern zu helfen, und darum ist möglichst inniger Anschluss desselben an die Lectüre geboten. Er wird seinen Zweck gründlich verfehlen, wenn er, wie es nur zu häufig geschieht, die Einprägung statistischen literaturgeschichtlichen Materiales zur Hauptsache macht. Was er bietet, muss wirkliches Leben in den Schülern gewinnen. Mit der Einprägung der Namen von Dichtern oder der Titel von Gedichten, die in vielen Leitfäden aufgeführt werden, die aber der Schüler kaum jemals selbst kennen lernt, und die auch kein tieferes Interesse beanspruchen können, kann ihm nicht gedient sein. Um so wichtiger ist es, dass ihm zahlreiche, sorgfältig ausgewählte Proben von den Dichtungen geboten werden, für die er Interesse gewinnen soll, die er aber nicht durch eigene Lectüre kennen gelernt hat. Freilich enthält unsere Literatur auch manche Schöpfungen, die sich dem Schüler aus mehrfachen Gründen weder ganz noch theilweise im Originale vorführen lassen, deren Kenntnis sich ihm jedoch nicht völlig vorenthalten lässt. Hier gilt es, ihm in freier Darstellung ein möglichst lebendiges Bild von demjenigen aus diesen Schöpfungen zu geben, dessen Verwertung für den Unterricht angebracht erscheint. Auch die Rückschritte und Verirrungen in unserer Literatur sind nicht mit Stillschweigen zu übergehen, sondern in scharfen charakteristischen Zügen zu zeichnen. Denn wenn der Schüler das Wesen der echten Kunst erkennen und würdigen lernen soll, so muss

er auch auf die Missgriffe und Einseitigkeiten aufmerksam gemacht werden, in welche die Kunst leicht verfallen kann und oft verfallen ist. Selbstverständlich darf man darüber nicht zu lange bei den Oasen in der Literaturgeschichte verweilen. Wenn beispielsweise darauf hingewiesen wird, dass der Inhalt des Teuerdank nur kurz vorzutragen sei, so fragt es sich, ob nicht selbst damit dem überaus langweiligen und geschmacklosen Buche, dem jede Spur von Poesie fehlt, noch zuviel Ehre angethan würde, wenn auch ein gekröntes Haupt an seiner Entstehung mitschuldig gewesen ist. Die wirkliche Vollständigkeit und der innere Zusammenhang der Literaturgeschichte leidet nicht, wenn Literaturerscheinungen, die ohne jeden ästhetischen Wert und höchstens von einigem culturgeschichtlichen Interesse sind, kaum oder gar nicht berührt werden.

In der Biographie sind rein äußerliche Notizen über das Leben der Dichter meistens ohne Belang für die Bildung der Schüler; vielmehr können sie ihnen leicht das Interesse für das Wesentliche verleiden. Um so mehr verdient dagegen dasjenige besondere Hervorhebung, was von entschiedenem Einflusse auf den Entwicklungsgang der Dichter und auf ihre Werke gewesen ist.

Empfiehlt es sich, auch in den obersten Classen höherer Lehranstalten alles aus dem literaturgeschichtlichen Unterrichte auszuschließen, was ohne bildenden Wert für die Jugend ist oder nicht zur Unterstützung des Hauptsächlichen dient, so sollte man umgekehrt gewisse literaturgeschichtliche Mittheilungen auch in den unteren und mittleren Classen derselben, sowie in den entsprechenden Classen der Volksschule nicht als ausgeschlossen betrachten. Erlebnisse eines Dichters, die für die Entstehung eines seiner Gedichte von Bedeutung waren, das den Kindern vorgelegt zu werden pflegt, charakteristische Züge aus dem Jugendleben unserer Classiker, welche die Kinder besonders zu fesseln vermögen, und dergleichen lassen sich zum Theil auch bei dem Unterrichte für das Kindesalter sehr passend verwerten.

Übrigens sollte man sich hüten, beim literaturgeschichtlichen Unterrichte Unrichtigkeiten weiter fortzupflanzen, die seit Jahren aus einem literaturgeschichtlichen Werke in das andere kritiklos aufgenommen worden sind. Unter diese gehört z. B. die Behauptung, dass Luther der Schöpfer des Neuhochdeutschen sei. Es würde der Wahrheit entsprechen, wenn man sich damit begnügte, Luther nachzurühmen, dass er, wie kein anderer, zur Förderung und Verbreitung des Neuhochdeutschen beigetragen habe. Nimmermehr aber sollte man ihm ein Verdienst zuschreiben, das sich, wie es in der Natur der Sache

liegt, kein Individuum erwerben kann. Denn eine Sprache zu schaffen vermag kein einzelner, und sei sein Einfluss auch noch so bedeutend. Wäre es überhaupt möglich gewesen, dass ein Norddeutscher uns unsere jetzige Sprache geschenkt hätte, so wäre diese unzweifelhaft niederdeutsch. Die eigentliche Heimat der Sprache aber, die Luther für seine Bibelübersetzung vorfand, nicht erfand, wol aber vervollkommnete und bereicherte, war weder die sächsische Kanzlei, noch Niederdeutschland überhaupt, sondern Süddeutschland, wo im Mittelalter das deutsche Geistesleben gipfelte, und von wo sie sich schon vor Luther als Schriftsprache nach Norddeutschland vorgeschoben hatte, wenn auch ohne dort die Volksdialekte zu verdrängen. Dafür, dass das Oberdeutsche, wenn es auch nicht ausschließlich maßgebend war, doch die Grundlage für unser jetziges Schriftdeutsch bildet, spricht schon der Name Hochdeutsch. Es ist seltsam, dass Literaturhistoriker, die behaupten, Luther sei der Schöpfer des Neuhochdeutschen, trotzdem dessen Bemerkung anführen: „Ich habe keine gewisse sonderliche eigene Sprache, sondern brauche der gemeinen deutschen Sprache, dass mich beide, Ober- und Niederländer verstehen mögen. Ich rede nach der Sächsischen Canzeley, welcher nachfolgen alle Fürsten und Könige in Deutschland. Alle Reichstädte, Fürstenhöfe schreiben nach der Sächsischen Canzeley; darum ist's auch die gemeinste deutsche Sprache.“ Man sollte doch meinen, dass sie diese eigene Angabe Luther's stark in ihrer Überzeugung hätte erschüttern müssen, dass er thatsächlich unser jetziges Deutsch geschaffen habe. Wer den Dialekt kennt, der noch heute in der engeren Heimat Luther's vom Volke gesprochen wird, kann ermessen, wie wenig derselbe im ganzen auf die Schriften Luther's eingewirkt hat.

Ähnlich steht es mit der Behauptung, dass Hans Sachs wol ein Dichter von volksthümlicher Derbheit sei, sich aber von der Roheit und Gemeinheit des Tones seiner Zeit frei gehalten habe. Allerdings lag ihm als einem Schriftsteller von sittlicher Tendenz die Frivolität ferne. Wer ihn aber aus seinen Schriften näher kennt, wird zugeben, dass er mitunter recht gemein, ja pöbelhaft ausfällt. Enthält doch sogar das, was von seinen Dramen zur Feier seines vierhundertjährigen Geburtstages über die deutschen Bühnen ging, Kraftstellen, die, wenn sie nicht für die Aufführung gestrichen worden wären, mindestens das Damenpublicum im Theater sofort in die Flucht geschlagen hätten. Das lag nun einmal in dem mehr als derben Geiste jener Zeit, und in den Streitschriften Luther's finden sich bekanntlich Stellen von ähnlichem Kaliber. Es wäre daher nicht angebracht, den modernen

Maßstab an beide anzulegen, und es liegt mir fern, mit dem Erwähnten Luther oder Hans Sachs bemängeln zu wollen. Aber man sollte doch der Jugend beim Unterrichte nichts mittheilen, was vor der Wahrheit nicht unbedingt bestehen kann.

Mancher mag vielleicht meinen, die Beschäftigung mit unserer Literatur und Literaturgeschichte habe bei der wesentlich veränderten Geistesrichtung unserer Nation lange nicht mehr die gleiche Bedeutung für die Bildung wie früher. Man könne sich ja gerade in den vornehmsten Kreisen bewegen, ohne Gefahr zu laufen, über literaturgeschichtliche Dinge mitsprechen zu müssen, da diese dort am wenigsten berührt würden. Das letztere mag richtig sein. Aber man kann vielleicht auf einen hervorragenden Posten im deutschen Reichsdienste berufen werden. Hat man dann zufällig als Regierungscommissar Veranlassung, sich im Reichstage über solche Gegenstände auszusprechen, so ist es um so peinlicher, wenn man sich dabei durch einen Abgeordneten eine literaturgeschichtliche Lection ertheilen lassen muss, da in diesem Falle die Sache zur Kenntnis des ganzen deutschen Publicums kommen kann.*)

Was den Unterricht in der deutschen Grammatik anlangt, so gilt es bei der abstracten Natur des Gegenstandes besonders darauf zu achten, dass den Schülern nicht die Lust und Liebe zur Sache durch die Einprägung zu vieler grammatischen Regeln verleidet wird. Wenn ich dies ausspreche, so bitte ich mich nicht etwa darum in Verdacht zu haben, dass ich auf dem Standpunkte stehe, den die Muse unserer deutschen Reichshauptstadt mit den Worten kennzeichnet:

> Was quält man sich mit „vor“ und „für“,
> Mit „Ihnen“, „Sie“, mit „mich“ und „mir“?
> Und nützen derlei Sachen?
> Berlinern ist, so arm wie reich,
> Accusativ und Dativ gleich!

und weiterhin:

> „Ich liebe Dir — ich liebe Dich?“
> Wie's richtig is, ich weeß es nich,
> Und 's ist mir ooch Pomade.
> Wie, wenn ich lieb', es heißen muss,
> Zu suchen erst im Heinsius,
> Wär' um die Liebe schade.

---

*) „Dem Herrn Staatssecretär gegenüber muss ich doch eine literarhistorische Bemerkung machen. Werther's Lotte ist nicht von Schiller. (Stürmische Heiterkeit.) Wenn auch die beiden Chorizonten auf dem Markte in Weimar Hand in Hand stehen, so pflegten sie doch ihre Werke zu trennen.“ (Heiterkeit.)

Aus einer Erwiderung des Abgeordneten Alexander Meyer an den Staatssecretär Grafen von Posadowsky im deutschen Reichstage.

Es fällt mir natürlich nicht ein zu bestreiten, dass es Sache eines jeden Deutschen ist, der auf Bildung Anspruch machen will, eifrig darauf zu halten, dass er seine Muttersprache mündlich und schriftlich richtig gebraucht. Auch erkenne ich selbstverständlich an, dass die Grammatik ein wichtiges Hilfsmittel ist, ein sehr wichtiges sogar, eine Sprache vollkommen zu beherrschen. Nur darf man in ihr nicht mehr sehen als ein Hilfsmittel. Ungleich mächtiger als die Regel wirkt, wie überhaupt, auch hier das Beispiel. Gelingt es uns, das lebhafte Interesse der Schüler für nach Inhalt und Form mustergültige Lesestoffe zu wecken, so haben wir hierdurch eine gute Grundlage gelegt, auf die sich die Grammatik stützen kann. Überhaupt dürfen wir beim Unterrichte in der Muttersprache, wie auch beim fremdsprachlichen, nicht aus dem Auge verlieren, dass die Sprache ein lebendiger Organismus ist und als solcher behandelt sein will. Demgemäß ist überall das Beispiel als das Grundlegende zu betrachten, aus dem die Regel, und zwar so weit wie möglich durch die Schüler selbst abzuleiten ist. Die vielfach übliche Durchnahme der Grammatik nach systematischen Leitfäden, bei welcher der innige Anschluss an die organisch gegliederten Gebilde der Sprache fehlt und die Sprachregeln oft sozusagen in der Luft schweben, ist vom Übel. Will der Lehrer durch den grammatischen Unterricht fruchtbar wirken, so muss er die Grammatik nicht allein frei beherrschen, sondern auch, sich auf passend gewählte Beispiele stützend, frei entwickeln. Ungleich wichtiger ist es dabei, das Interesse des Schülers für Sprachlogik zu wecken, als ihm positiven grammatischen Stoff einzuprägen, und es gilt dabei wol planmäßig, nicht aber fachwissenschaftlich systematisch zu verfahren. Denn der psychologisch-methodische Gang, den die Einführung in die Grammatik erfordert, deckt sich durchaus nicht immer mit dem, den die systematische Grammatik einschlägt. Vieles, was diese an die Spitze stellt, wird die planmäßige Methodik für eine spätere Zeit zurückstellen, um nicht der natürlichen Entwicklung des Sprachgefühles und Sprachverständnisses vorzugreifen.

Als mir eine Französin, die ich in die Geheimnisse der deutschen Sprache einweihte; das schüchterne Geständnis machte: „Ich weiß nicht, was Nominativ und was Accusativ ist“, sagte ich ihr, wir wollten diese Frage lieber vorläufig in ihrem Dunkel ruhen lassen. Wer bedenkt, von wie ungleicher Bedeutung, allerdings von der Wortstellung, sowie von einigen Ausnahmen beim Pronomen abgesehen, die Unterscheidung jener beiden Casus für den Franzosen und anderseits für den Deutschen ist, um seine Muttersprache richtig zu gebrauchen,

und wie leicht sich dieser Unterschied jemand klar machen lässt, der das Deutsche bereits durch die Praxis etwas näher kennt, freilich erst dann, wird mein Verhalten vielleicht nicht befremdlich finden. In solchen Fällen empfiehlt sich die goldene Regel Jean Paul's: „Vertrauet auf die Entzifferkanzlei der Zeit und des Zusammenhanges.“

Ein systematisches Verfahren beim grammatischen Unterrichte hat erst dann seine Berechtigung und den rechten Erfolg, wenn es nicht mehr vorzugsweise zu erwerben gilt, sondern vielmehr bereits Gewonnenes, von den Schülern Begriffenes in übersichtlicher Darstellung zusammenzufassen und zu befestigen. So selbstverständlich das im Grunde auch ist, so oft wird durch die Unterrichtspraxis dagegen verstoßen, die manchmal ganz ähnlich verfährt, wie jemand verfahren würde, der blos Skelette benutzen wollte, um an ihnen die Physiologie zu lehren.

Für ebenso selbstverständlich sollte es gelten, dass man bei grammatischen Erklärungen die größte Klarheit und Einfachheit mit der größten Correctheit zu verbinden suchen muss. Beide vertragen sich nicht nur miteinander, sondern sind auch durcheinander bedingt. Mehr als bedenklich ist es dagegen, wenn ein Lehrer einen grammatischen Gegenstand, bevor es ihm gelungen ist, den Kindern die nöthige Klarheit darüber zu verschaffen, diesen zum weiteren eigenen Nachdenken und zum selbständigen Operiren überlässt; denn das kann zu seltsamen Ergebnissen führen.

In meiner Kindheit wurde uns von unserem damaligen Lehrer aufgegeben, sämmtliche Redetheile aus bestimmten Partien in unserem Lesebuche voneinander zu sondern und dann die zusammengehörigen schematisch zusammenzustellen, ohne dass wir uns noch über das Wesen und die Function der einzelnen Redetheile gehörig klar geworden waren. Die Dingwörter, Zeitwörter, Eigenschaftswörter und bestimmten Zahlwörter fanden wir leicht heraus; bedenklicher wurde die Sache schon bei anderen Redetheilen; aber die allerschlimmsten darunter waren die Umstandswörter. Jedoch auch mit diesen wurden wir endlich fertig. Da wir nämlich gehört hatten, dass unser Lehrer solche Wörter, deren „Nam' und Art“ uns am räthselhaftesten geblieben war, als Umstandswörter bezeichnete, machten wir uns nach unserer Kinderlogik die Regel zurecht: Jedes Wort, von dem man nicht weiß, wohin es gehört, und von der Sorte, die uns bisher so viel Umstände gemacht hat, ist ein Umstandswort. Nun gab es glatte Arbeit. Eben so schlau wie die Herren Juristen, die jedes Delict, das sie für strafbar befinden, aber unter keiner Rubrik des Straf-

gesetzbuches passend unterzubringen wissen, in den köstlichen, für solche Fälle wie geschaffenen Paragraphen vom groben Unfug verweisen, erklärten wir jedes Wort, das in unseren Augen des genügenden Legitimationsnachweises über seine Zugehörigkeit ermangelte, sofort erbarmungslos für ein Umstandswort und registrirten es als solches. Sehr leicht möglich, dass wir, ähnlich wie ein Geflügelhändler, der den Begriff „Krammetsvögel" sehr weit zu fassen liebt und außer den Wacholderdrosseln nicht nur ähnliche, sondern auch solche Vögel unter diesem Namen verkauft, die auch nicht entfernt mit ihnen verwandt sind, manches Binde-, Verhältniswort und wer weiß, was sonst für Wörter, in denselben Topf mit den Umstandswörtern geworfen haben. Da sich aber, soviel ich mich erinnere, unser Lehrer niemals herbeiließ, die Böcke von den Schafen in unseren Arbeiten zu sondern, ist es ein tiefes Geheimnis für mich geblieben, wie vielerlei Wörter wir damals sehr mit Unrecht unter die Adverbien verbannt haben mögen.

Um die Geduld des Lesers nicht auf eine zu harte Probe zu stellen, will ich zum Abschlusse meiner Betrachtungen eilen. Wie ich durch die Überschrift angedeutet habe, hatte ich bei denselben einerseits keine bestimmte Art von Schule ausschließlich im Auge, sondern wollte mir vorbehalten, sowol einiges zu berühren, was für den deutschen Unterricht an allen Schulen von Bedeutung ist, als auch wiederum anderes zur Sprache zu bringen, was entweder diesen Unterricht an der Volksschule oder an höheren Schulen besonders angeht. Anderseits gedachte ich nicht etwa den Gegenstand in all seinen Theilen zu besprechen, sondern nur manches allgemeine, sowie auch einzelnes hervorzuheben, was mir von Wichtigkeit erschien. Wenn ich u. a. dabei den deutschen Aufsatz nicht berücksichtigt habe, so geschah dies keineswegs, weil ich vielleicht die Wichtigkeit desselben unterschätzte, sondern um meine Arbeit nicht allzuweit auszudehnen.

Was aber bei all meinen Ausführungen maßgebend für mich war, ist die Überzeugung, dass es beim deutschen Unterrichte vor allem darauf ankommt, die Liebe zu den Geistesschätzen unseres Volkes bei der Jugend zu erwecken und sie dieselben nach Inhalt und Form würdigen zu lehren. Denn das Interesse für unsere nationale Literatur ist bei der Mehrzahl von uns seit Jahren stark im Schwinden begriffen. Wir stehen noch viel zu sehr unter dem Einflusse Frankreichs, der uns verhindert, unsere nationalen Eigenschaften nach jeder Richtung hin frei zu entfalten. Wie, dürfte mancher sagen, wir, die wir seit Jahren kein Trottoir mehr betreten, sondern nur noch Bürgersteige, die wir auf kein Billet mehr fahren, sondern nur auf Fahrkarten

oder Fahrscheine, die wir kein Couvert mehr benutzen, sondern nur noch Briefumschläge oder Gedecke, und die wir längst eingesehen haben, wie wenig eigentlich hinter den Franzosen steckt, wir sollen heute noch unter dem Banne Frankreichs stehen? Und dennoch ist es nicht anders. Nicht dadurch zeigen wir uns vorzugsweise als Deutsche, dass wir ängstlich auf Ausrottung von Fremdwörtern bedacht sind, darunter auch solcher, die sich längst das Weltbürgerthum im internationalen Verkehr erworben haben, noch darin, dass wir jetzt dazu neigen, ein Nachbarvolk zu unterschätzen, das uns seinerseits so lange unterschätzte, bis es mit Schrecken gewahr wurde, wie sehr es sich in uns getäuscht hatte. Viel wichtiger ist es für uns, dass wir den geistigen Fortschritt unserer Nation nicht erlahmen lassen, an dem unsere Vorfahren so rühmlich und erfolgreich gearbeitet haben.

„Die Franzosen sind seit 20 Jahren derart von den politischen Ereignissen eingenommen, dass alle ihre literarischen Studien ruhen“*), heißt es von den Franzosen des Jahres 1810. Mit den Erfolgen, die Deutschland über Frankreich davongetragen hat, ist eine Gefahr verbunden, vor der wir uns je länger, je mehr ernstlich zu wahren haben. Ersetzen wir in obigem Ausspruche die Zahl 20 durch 25 und suchen wir dann den Satz auf uns selbst anzuwenden, so dürften wir ein Spiegelbild vor uns haben, von dem sich viele von uns mit der Bemerkung abwenden möchten, der Satz passe keineswegs auf alle Deutschen. Auf alle allerdings nicht; er passte auch nicht auf alle Franzosen zur Zeit der Frau von Staël. Thatsache aber war es, dass die meisten Franzosen, durch ihren prestige militaire berauscht, nur äußere Erfolge als wirkliche Errungenschaften anerkannten und darüber aufhörten, ernstlich an ihrer inneren Entwicklung zu arbeiten. Die unausbleibliche Folge war, dass eine Stagnation in dem gesammten Geistesleben der Nation eintrat, und dass es die Franzosen dahin kommen ließen, musste sich mit der Zeit auch auf politischem und militärischem Gebiete bitter rächen. Wenn wir uns daher ernstlich fragen, ob wir Deutschen der Gegenwart in der erwähnten Hinsicht denn so himmelweit von den Franzosen entfernt seien, dass wir keine Lehre aus ihrer Culturgeschichte und Geschichte ziehen könnten, so ist das keine müßige Frage, sondern ernste, patriotische Pflicht.

Es wird hohe Zeit, dass wir uns endlich in unserem eigenen Heim wieder häuslich einzurichten suchen und zwar in einer Weise, wie es dem deutschen Wesen vollkommen entspricht; dass wir, unbeirrt von

*) Madame de Staël, De l'Allemagne, II, 3.

der künstlich genährten Franzosen- und Russenfurcht, unseren Neigungen leben und die Bestrebungen unserer Vorfahren wieder ernstlich aufnehmen, die so segensreich auf unsere nationale Entwicklung, und zwar nicht nur nach innen, sondern auch nach außen, gewirkt haben. Ich will damit durchaus nicht sagen, dass wir darüber die Forderungen des praktischen Lebens vernachlässigen sollten; denn diese verlangen ihr Recht, und auch die Erziehung muss darauf bedacht sein, ihnen zu ihrem Rechte zu verhelfen. Nicht weniger aber ist es Pflicht der Erziehung, Sorge zu tragen, dass keine Seite unseres Nationallebens Schaden leidet, dass auch den idealen Forderungen Genüge geschieht. Wer glaubt, dass darin eine Gefahr für das politische Gedeihen Deutschlands liege, ist in großem Irrthum. Er verkennt den tiefgreifenden Einfluss der Culturgeschichte auf die politische Geschichte und begreift nicht, welche Vorbedingungen nöthig waren, aber bereits erfüllt waren, ehe es den Deutschen in überaus kurzer Zeit gelang, sich wieder zu einer großen und starken Nation zu erheben. Die Arbeit, die auf das Gebiet der Literatur, Kunst, Wissenschaft und ähnliche Gebiete verwandt wird, ist auch für die Gesammtheit nicht verloren; sie trägt mächtig dazu bei, das ganze Geistesleben einer Nation in lebendigem Flusse zu erhalten, und äußert ihre wolthätige Wirkung auch auf Gebieten, auf denen wir ihren Einfluss bei oberflächlicher Betrachtung kaum voraussetzen würden. Wer also von den deutschen Lehrern nicht nur mit dem nöthigen patriotischen Eifer, sondern auch mit der nöthigen Einsicht an dem ferneren Gedeihen seines Vaterlandes nach Kräften mitarbeiten will, darf sich der Erkenntnis nicht verschließen, dass die Waffen, deren Deutschland zur Behauptung seiner Weltstellung bedarf, durchaus nicht ausschließlich im Berliner Zeughause zu suchen sind.

Drei wichtige Schriften zur Ratke-Frage.

*Mitgetheilt von **L. E. Seidel**-Langensalza.*

Vorbemerkung.

Mit dem erwachenden Interesse für die Geschichte der Pädagogik ist den Schulmännern auch die Erinnerung an Wolfgang Ratichius (Ratke), einen der hervorragendsten Methodiker des 17. Jahrhunderts, zurückgekommen. Der bedeutendste Ratke-Kenner, Herr Director Dr. Vogt, schreibt in dem Kasseler Gymnasialprogramm von 1876: „Die Geschichte des Ratichius und seiner Lehrart bildet nicht nur ein für jeden Schulmann anziehendes Capitel der Geschichte der Pädagogik, sondern verdient wol auch eine allgemeine Beachtung, da sich in derselben ein gutes Stück der von den edelsten Geistern zu Anfang des 17. Jahrhunderts vertretenen Bestrebungen, die von den Reformatoren des vorhergehenden Jahrhunderts beibehaltenen oder neu aufgestellten Grundlagen aller geistigen Bildung zu revidiren und zu reformiren, abspielt. Die hervorragendsten Gelehrten jener Zeit verfolgten des Ratichius pädagogische Bestrebungen mit größter Aufmerksamkeit und eifrigster Parteinahme für und wider; die lutherischen Theologen insbesondere würdigten die große Bedeutung derselben für das religiöse Leben des deutschen Volkes und unterstützten den Didaktikus, solange sie in ihm und seinem Werke eine kräftige Förderung ihrer eigenen theologischen Richtung zu finden glaubten. Die edelsten Fürstenhäuser schenkten der Bewegung eine Beachtung und brachten für dieselbe bereitwillig die größten Opfer mit einer Hingebung und Treue, welche ein ehrendes Zeugnis von wahrhaft hoher patriotischer und frommer Auffassung ihres Fürstenberufes ablegt. Erwägt man dazu, wie auch die bürgerliche Gemeinschaft der bedeutendsten Städte Deutschlands auf das lebhafteste in die Bewegung hineingezogen wurde, so wird einer erneuten und eingehenden Behandlung des Ratichianismus als eines beachtenswerten

Stückes der Geschichte des vaterländischen Culturlebens die Berechtigung nicht versagt werden können.“ —

In der gräflich Stolbergschen Bibliothek zu Wernigerode ist ein Buch aufgefunden worden, welches folgenden Titel führt: „Methodus Institutionis nova quadruplex 1. M. Johannis Rhenij; 2. Nicodemi Frischlini; 3. Ratichij et Ratichianorum ter gemina; 4. Jesuitarum, vulgo Janua linguarum dicta. Edita studio atque Opera M. Johannis Rhenij. Lipsi A. E., Tijpis Haeredum Valentini am Ende. Anno 1617.“

Herr Archivrath Dr. Jakobs hat mir dieses Buch zur Benutzung gütigst übersandt, wofür ich ihm auch an dieser Stelle noch meinen besonderen Dank ausspreche. Für unseren Zweck ist der dritte Theil dieser Schrift — Ratichij et Ratichianorum ter gemina — von besonderer Wichtigkeit. Derselbe ist von einem Zeitgenossen des Ratichius verfasst und besteht aus drei Abhandlungen über die „neue Lehrart“ des Didaktikers, von denen die beiden ersten in lateinischer Sprache geschrieben und von mir ins Deutsche übersetzt worden sind.

In der Geschichte der Pädagogik fließen die Nachrichten aus dem 17. Jahrhundert ziemlich dürftig. Ich glaube daher durch die Veröffentlichung der oben erwähnten drei Abhandlungen der pädagogischen Welt einen Dienst zu erweisen, da dieselben wichtiges und schätzenswertes Material zur Lösung der Ratke-Frage liefern. Niemeyer, v. Raumer und andere pädagogische Geschichtschreiber haben die Ausgabe des genannten Buches von 1617 nicht gekannt.

I.

Wolfgang Ratichs allgemeine Einleitung in den sprachlichen Unterricht.*)

1. Gott der Herr hat zuerst das Wort, darauf die Schrift gebraucht, um dem Menschengeschlecht seinen Willen zu offenbaren. Damit der Mensch sein Wort verstände, hat er ihn mit dem Gehör begabt, damit er die Schrift lesen könne, mit dem Gesicht.

2. Der Zweck dieser Offenbarung, den der Schöpfer durch diese Gabe der Sinne erreichen wollte, war erstlich der, dass das Geschöpf seinen Schöpfer erkenne und verehre, sowie seinen herrlichen Namen beständig dankbar feiern sollte.

3. Und zwar hat er zuerst in hebräischer Sprache geredet und

---

*) Aus dem Lateinischen übersetzt. Nachdruck dieser Originalübersetzung nur mit besonderer Erlaubnis gestattet.

so den Menschen durch den Sinn des Gehörs unterrichtet; darauf auch durch den Gesichtssinn, indem er Mosen und die Propheten des Alten Bundes in dieser Sprache schreiben ließ; die Evangelisten und die Apostel des Neuen Bundes aber in griechischer Sprache. Diese eigenhändige Schrift Gottes hat Moses Exod. 32, 16 mit ganz besonderem Nachdruck in den Worten betont: „Und waren Tafeln von Gott gemacht, und Schrift Gottes war in den Tafeln eingegraben." Und so wird durch diese beiden Sinne wie durch Zangen die göttliche Weisheit (nicht minder die menschliche) erfasst.

4. Dass aber die Menschen dieselbe Weisheit einander mittheilen und auch eine bürgerliche Gesellschaft bewahren könnten, waren dieselben Hilfsmittel erforderlich, dass nämlich durch sinnliche Wahrnehmung (Klang und Farbe) Gedankenbilder dargestellt wurden. Durch die andern Sinne war keine solche Mittheilung möglich. Denn weder können durch den Gesichtssinn geistige Begriffe oder Anschauungen ausgedrückt werden, da derselbe ganz auf den Körper beschränkt ist; noch weniger konnte der Geschmack als eine Abart des Gefühlssinnes, wie Aristoteles „Über die Seele" § 94 ihn bezeichnet, diesem Zwecke dienen, da er ja einen viel engeren Wirkungskreis hat als jener. Auch können Gerüche von Lehrenden nicht übertragen werden, damit so Vorstellungen mitgetheilt würden, da der Geruch sehr wenig in der Gewalt des Menschen steht.

5. Da wir aber durch den Gehörsinn Mitgetheiltes leichter und schärfer auffassen als durch den Gesichtssinn, weil das lebendige Wort nach dem Ausspruche des Hieronymus eine besondere Kraft besitzt und als ein gewissermaßen lebendiger Zeuge uns vor Augen führt, dass jede Sprache durch fleißiges Anhören — den von Anfang an bis heute gebräuchlichen Weg — vollkommen erlernt werden kann, muss man beim Lehren das lebendige Wort um so eifriger anwenden, je weniger Hilfe uns die Schrift hierbei gewährt. So können wir auf beiderlei Weise durch eine gewisse wechselseitige Anstrengung die Erkenntnis der wahren Weisheit erlangen. Dieser Grundsatz wird übrigens den Selbstlernenden, welche nur die Schrift oder den Gesichtssinn anwenden, oft entgegengehalten. Daher auch der bekannte Ausspruch: Viva vox docet (das lebendige Wort lehrt).

6. Die Weisheit und der Wille Gottes ist also in beiden Theilen der heiligen Schrift durch die fremden Zeichen und Bilder der beiden unbekannten Ursprachen verschlossen und versiegelt, wie Luther im zweiten Bande „Über die Einrichtung von Schulen" Blatt 464 sagt: „Die Sprachen sind die Scheiden, darinnen das Messer des Geistes

stecket, sie sind das Gefäß, darinnen man diesen Trank fasset, sie sind die Kammern, darinnen diese Speise liegt, und wie das Evangelium selbst zeuget: Sie sind die Körbe, darinnen man diese Brote, Fische und Brocken behält (Joh. 6). Ja, wo wir's versehen (da Gott für sei), dass wir die Sprache fahren lassen, so werden wir nicht allein das Evangelium verlieren, sondern wird auch endlich dahin gerathen, dass wir weder Lateinisch noch Deutsch recht reden oder schreiben können." Demnach ist es nöthig, sich nach Kräften die Kenntnis beider Sprachen zu erwerben, dass man auf die Quellen selbst zurückgehen, den ursprünglichen Sinn der Rede genau beurtheilen und für die Übersetzung Gründe angeben könne. Und dies ist vor allem von den Gottesgelehrten zu verlangen, sowol wegen der Lehre, als auch besonders wegen der Wiederholung; sodann aber auch von den Laien, die als Christen das Wort Gottes fleißig durchforschen und nachschlagen, nach Christi Gebot: „Forschet in der Schrift!"

7. Ähnlich ist die menschliche Weisheit in sehr verschiedenen Sprachen enthalten. So ist den Rechtsgelehrten die lateinische und in Bezug auf einige Novellen auch die griechische Sprache in gewisser Beziehung nothwendig; dem Arzte ist die griechische und arabische, dem Philosophen die griechische und die lateinische sehr nützlich. Gleichwol darf derjenige, welcher sich gründlich mit der Philosophie beschäftigen will, auch das Arabische nicht vernachlässigen, wenn er sich auf die arabische Philosophie einlassen will, da Averroes, Avempace, Algapel u. a. erst so ungenau übersetzt sind, dass man in diesen Übersetzungen zuweilen den Uhu statt der Nachtigall zu vernehmen glaubt.*)

8. Die Sprachen müssen aber eifriger und sorgfältiger als bisher erlernt werden, wie wir gleich zeigen wollen. Zu diesem Zwecke müssen wir zunächst das gegenseitige Verhältnis und die Aufgaben des Lehrers wie des Schülers kurz darstellen.

Stellung und Aufgabe des Lehrers.

1. Der Lehrer muss sich zu der reinen Religion, die nach Luther's Verbesserung die lutherische heißt, bekennen, weil dieselbe im Augsburgischen Bekenntnis und in der Eintrachtsformel, sowie anderen Schriften ähnlicher Gelehrter, niedergelegt ist, welche, die Schrift mit der Schrift vergleichend, die wahre und ursprüngliche

*) Nur noch zum Theil richtig. Anmerk. d. Übers.

Meinung des heiligen Geistes in allen Stücken genau auseinandergesetzt haben.

2. Er sei fromm und erbitte, um gedeihlich wirken zu können, die Gnade des heiligen Geistes in beständigem, eifrigem Gebet und habe als alleiniges und einziges Ziel vor Augen und im Herzen die Ehre Gottes und das Seelenheil der seiner Treue anvertrauten Schüler.

3. Er sei gelehrt und im Lehren geschickt, dass er nämlich vor allem selbst recht inne habe, was er andern lehren will, nach dem bekannten Wort: Jedermann lehre nur das, was er selbst versteht!

4. Er sei treu und wahrhaftig; denn er soll alles klar und offen auseinandersetzen und sich gleichsam zu den Bänken der Schüler hinablassen, im Lehren überhaupt nicht seine Ehre, sondern vielmehr den Nutzen der Schüler suchen. Ich bin allen alles geworden, um allen in allem zu dienen, sagt der Apostel.

5. Er sei fleißig und sorgsam, d. i. er verwende alle Arbeit und Mühe darauf, den Schülern die Schwierigkeiten zu erleichtern und so weit möglich, ihre Lasten selbst zu tragen. Dahin gehören Wiederholungen, die vom Lehrer jede Woche und jeden Monat gehalten werden müssen.

6. Er sei klug und umsichtig, sowol im Lehren als auch im Abfragen. Beim Lehren unterscheide er:

I. die Geister genau und sorgfältig, da nicht aus jedem Holze ein Merkur entstehen kann und deshalb allen eine genau bestimmte Zeit*) nicht vorgeschrieben werden kann.

II. Beim Lehren und Wiederholen halte er bestimmte Stunden inne, wobei man im Auge behalten muss, dass die eine der Arbeit, die folgende frei oder einer leichteren Beschäftigung zu widmen sei, damit der Gehörsinn, der von allen der empfindlichste ist (wie Cicero an den Herennius bemerkt), nicht ermüdet werde, wenn der Unterricht länger als eine Stunde dauert.

III. Beim Vorlesen blicke er scharf umher und gebe genau acht, ob die Schüler alle bei der Sache sind, wovon er sich zuweilen auch durch Fragen überzeugen kann.

Beim Abfragen aber hüte er sich sorgfältig, von den Schülern etwas zu verlangen, ehe er genau weiß, dass es ihnen genügend bekannt ist. Ferner sind die, welche in der Prüfung gut bestanden haben, durch Lobsprüche und Belohnungen auszuzeichnen, wie Horaz von den Lehrern sagt:

*) der Entwicklung, oder die sie zum Arbeiten brauchen. Anmerk. d. Übers.

„Sie geben den Schülern die Rinde des Weichen,
Dass sie die Grundzüge sich aneignen mögen.“

Die Faulen aber sind nach Maßgabe ihrer verschiedenen Anlagen verschieden zu bestrafen: die Besseren durch scharfen Tadel und Verweise; die dagegen unempfindlich sind, durch Drohungen und Zuchtmittel, wie sie an einigen Schulen üblich sind. Dieselben sind aber sehr behutsam anzuwenden, damit zugleich die Liebe des Schülers zum Lehrer durch geeignete Mittel genährt oder richtiger wieder geweckt, und nicht etwa ausgelöscht werde, sondern vielmehr unter der Asche schlummere. Freundliche Ermahnung und Unterweisung fördert den ganzen Unterricht, sowol Lernen wie Lehren, wunderbar, wie es Mitio in den Büchern des Terenz Act. I greifbar deutlich beschreibt und anempfiehlt: „Durch Weckung des Ehrgefühls und Freundlichkeit die Kinder anzuhalten, scheint mir richtiger, als durch Furcht.“ Meine Ansicht und Überzeugung ist dies: Wer, durch Prügel getrieben, seine Pflicht thut, erfüllt sie nur, solange Wiederholung derselben droht; aber er lässt sich gehen, wenn er es ungestraft thun zu können glaubt. Wen du dir dagegen durch Wolthaten verpflichtest, der thut seine Pflicht von Herzen. Er bemüht sich, Gleiches mit Gleichem zu vergelten und wird bei dir derselbe sein als in der Ferne.

Die Aufgabe des Schülers.

Der Schüler erweise dem Lehrer Gehorsam und Liebe. Dazu wird ihn theils die eindringliche Ermahnung und Anweisung seitens der Eltern und ihrer Stellvertreter veranlassen: der Lehrer sei nämlich zu lieben und zu ehren, weil Gott selbst ihn mit besonderen Gaben, Sprachen und Künsten zu lehren ausgerüstet und dem Schüler gegeben habe; theils wird dies auch durch den Fleiß und das ehrbare Leben des Lehrers selbst erreicht und durch eifriges Gebet beider, sowol des Schülers als des Lehrers, um glücklichen Erfolg und Förderung der Arbeit. Wenn es nämlich nicht allein in der Macht des Lehrers steht, dieses Ziel zu erreichen, so ist der göttliche Segen vor allem durch fromme und beständige Gebete eifrig zu erflehen.

Art und Weise des Unterrichts.

1. Wer irgend eine Sprache lernen will oder soll, der muss zunächst die Buchstaben kennen lernen; denn der Buchstabe ist der einfachste Bestandtheil der Sprachlehre. Deshalb wird er auch als eine untheilbare Lauteinheit bezeichnet.

2. Der Lehrer muss die Buchstaben sowol schriftlich wie mündlich lehren. Und zwar schriftlich so:

I. Er muss Augen und Aufmerksamkeit der Schüler mehr auf das Aussehen der Buchstaben lenken als auf ihre Namen, im Gegensatz zu dem Verfahren, worüber schon Fabius im 1. Buche seiner Lehre der Beredsamkeit, Cap. 2 klagt, indem er für damalige Zeit der Grund anführt: Dies steht dem Kennenlernen derselben hinderlich entgegen, weil die Schüler den Geist nicht anstrengen, sondern die Buchstaben gedächtnismäßig hersagen.

II. Sodann, wenn der Lehrer nicht nur die von einem andern gezeichneten Buchstaben zeigt und vorliest, sondern sie selbst langsam an die Tafel (wenn mehrere zugleich unterrichtet werden) oder auf das Papier schreibt und so zugleich mit Hand und Stimme den Weg weist: so muss der Schüler genau aufmerken und die Züge der Buchstaben seinem Gedächtnis tief und fest einprägen. Dadurch erreicht man den Vortheil, dass der Schüler die Buchstaben zugleich schön schreiben und richtig aussprechen lernt. So spart er nicht nur Zeit, sondern eignet sich zugleich die Fähigkeit, gut und schnell zu schreiben, an, wie Fabius a. a. O. nachweist.

3. Beim Schreiben aber ist es vor allem von Nutzen, I. die Buchstaben nach ihrer Gestalt und ihren einzelnen Theilen zu erklären, z. B. dass das O rund und ein Kreis sei, das C ebenfalls rund, aber nur ein Halbkreis, dass das X die Gestalt eines Kreuzes habe, dass das n nur aus zwei Grundstrichen bestehe; II. die Unterschiede zwischen verwandten Buchstaben darzulegen; III. oder auch aus anderen Sprachen nachzuweisen, wenn der Schüler solche versteht.

Soviel über den Schreibunterricht, den der Lehrer auch später noch in einer Nachmittagsstunde fortsetzen soll.

4. Sodann muss der Lehrer dem Schüler die Buchstaben deutlich vorsprechen, I. damit er ihre Bedeutung erkenne; denn was kann man von einem Stummen lernen? II. lehre er durch richtige und gleichmäßige Aussprache die Zunge beherrschen, dass der Schüler nicht enne für n, effe für f etc. spricht. Diese Vorschrift muss während der ganzen Dauer des Unterrichts befolgt werden.

5. Nachdem der Schüler die Buchstaben gelernt hat, muss er ebenso zu ihren Verbindungen, den Silben, durch Syllabiren geführt werden, z. B.

ab, ac, ad, af, ag: ab, eb, ib, ob, ub;
ba, ca, da, fa, ga: ba, be, bi, bo, bu.

Diese Silben muss er nicht nur sprechen, sondern auch auf-

schreiben lernen; und das kann in zwei bis drei Stunden geschehen. Länger hierbei zu verweilen, ist nicht nöthig, da der Lehrer von Anfang des Unterrichts an diesem Mangel ohne Mühe entgegentreten kann, wie gleich gezeigt werden wird.

6. Hierauf nehme der Lehrer sogleich irgend einen Schriftsteller zur Hand, aus welchem man nun die Sprache bequem lernen kann.

Der Schriftsteller aber muss auch dazu geeignet sein. Und das ist er, wenn seine Sprache rein und edel ist, der Gegenstand, den er behandelt, angenehm und erfreuend. Ein solches Buch nämlich erregt in der Seele des Lernenden Eifer und Begeisterung, so dass er genau aufmerkt. Dergleichen sind: Erzählungen, Lust- und Trauerspiele oder Gespräche. Deshalb muss man bei der Auswahl des Schriftstellers sehr sorgfältig zu Werke gehen. Denn der Gegenstand des Buches selbst bietet mancherlei Nutzen: I. entflammt er den Lerneifer, II. verschafft er dem Lernenden einen Vorrath von Wörtern und Redensarten, III. er macht mit dem Verfasser selbst bekannt, den man früher oder später doch kennen lernen müsste. Hierbei muss man jedoch zwischen Knaben und reiferen Jünglingen sorgfältig unterscheiden. Den Knaben ist in jeder Sprache ein Büchlein, welches die nothwendigsten Grundzüge kurz behandelt, an die Hand zu geben; den Jünglingen dagegen, die des Lesens und Schreibens schon mächtig sind, der Schriftsteller selbst.

7. Ferner beschränkt man sich zunächst völlig auf einen einzigen Schriftsteller und eine Sprache, nach der Ordnung, die gleich an einem Beispiel gezeigt werden soll. Denn sowol die menschliche gesunde Vernunft, als die Erfahrung bezeugt, dass das Wort Cicero's richtig ist: „Eifriges Streben, das sich auf einen Gegenstand beschränkt, übertrifft oft Begabung und Kunst.“ Dagegen weiß man aus Erfahrung, dass die Menge der Gegenstände verwirrt und niederdrückt. Wie ist es aber auch anders möglich, als dass verschiedene Gegenstände die Gedanken zerstreuen und betäuben, so dass man von allem nichts richtig unterscheidet und erkennt, geschweige denn sich einprägt. Derhalb erinnert Dr. Luther die Lehrer zuweilen daran, sie möchten sich vor allzu vielerlei Unterricht hüten. Jenes allbekannte Sprichwort hat aber sehr recht: „Der Geist, der sich auf vieles richtet, taugt um so weniger für das einzelne.“

8. Und zwar muss der Lehrer anfangs dem Schüler 4 oder 5 Stunden langsam, mit gleichsam halbgebrochener Stimme vorlesen und letzterer dabei aufmerksam in seinem Buche den Buchstaben folgen. Denn durch dieses silbenweise Vorsprechen überwindet der

Schüler alle Schwierigkeiten, die ihm das Lesen noch bietet; ungleichmäßige Aussprache muss der Lehrer so lange tadeln, bis sie verschwindet, daher auch alles Wiederholen in Abwesenheit des Lehrers streng untersagt werden muss. Denn vom Ausspruch des Lehrers allein hängt es ab, ob die Aussprache des Schülers fest und sicher ist oder nicht. In Bezug hierauf sagt auch Quintilian in „Unterweisungen," Buch I, Cap. 2, vortrefflich: „Unglaublich ist es, wie sehr der Schüler den Unterricht durch Hast verzögern kann. Denn daraus entspringt Unsicherheit, Schwanken und Ungleichmäßigkeit, die den Zuhörern unerträglich sind." Und ebenda: „Wiederholen ist nützlich; auch darf man zum eigentlichen Unterricht nicht eher eilen, als bis eine anstoßfreie und zweifellose Verbindung der Buchstaben (beim Lesen) ohne irgend welches Nachdenken möglich ist. Dann muss man die Silben zu Wörtern und diese zur Rede zusammenfassen."

9. Beim Lesen selbst ist folgendermaßen zu Werke zu gehen: I. Eine allgemeine Angabe des Inhalts muss dem zu Lesenden vorausgeschickt werden. II. Hierauf folgt deutliches und verständliches Lesen nebst Angabe der Redezeichen. III. Erklärung oder Erläuterung des Gelesenen selbst nach der Reihenfolge der einzelnen Wörter, so dass nicht der allgemeine Sinn eines Satzes durch einen andern, sondern ein Wort durch das andere entsprechend wiedergegeben wird. So nämlich lernt das Kind die eigentliche Bedeutung eines jeden Ausdrucks kennen. IV. Schließlich ist das Gelesene von Anfang bis zu Ende nochmals zu wiedorholen, und wenn es nothwendig scheint, auch die Erläuterung.

Diese Unterrichtsweise aber stütze sich auf eine sichere und feste Grundlage. Denn was immer wir verstehen, prägen wir eben damit, dass wir es verstehen, unserem Gedächtnisse ein, ohne jede Arbeit und Mühe, da das Gedächtnis dem wahren Verständnis einer Sache auf dem Fuße folgt. Ein gründliches Verständnis aber wird durch eine allgemeine und kurze Übersicht über das Ganze sehr erleichtert; eine sorgfältige und eingehende Erklärung bewirkt, dass man die Sache um so fester hält, und die Wiederholung des Gelesenen übt und stärkt das Gedächtnis. Ich rede nicht davon, dass schon das erste Vorlesen (ohne die Erklärung) der richtigen Aussprache des Kindes äußerst förderlich ist.

10. Nachdem der Lehrer etwa einen Monat bei diesem Schriftsteller verweilt hat, möge er im letzten Viertel der Stunde die Biegung der Zeitwörter ähnlich vorlesen, erklären und wieder lesen. Am ersten Tage möge er dem Schüler die Thätigkeitsform der ersten

Biegungsweise (Conjugation), am zweiten die Leideform auseinandersetzen und so fort. Dabei muss er jedoch dass früher Gesagte stets wiederholen, so dass er dem Schüler auf diese Weise alle Conjugationen bekannt und vertraut macht.

Darauf gehe er zu der Abwandlung (Declination) der Nennwörter (nomina) und lese, erkläre und wiederhole sie in gleicher Weise. Bei Gelegenheit lasse er auch andere Wörter nach den vorkommenden Beispielen abwandeln, aber ohne Regeln, wie es die besondere Beschaffenheit einer jeden Sprache gestattet.

So lernt der Schüler mit der Zeit die Wörter unterscheiden und erkennen. Die Nennwörter, Für- und Mittelwörter wird er aus der Declination, die Zeitwörter aus der Conjugation kennen lernen.

Wenn der Schüler die Declinationen inne hat, wird er auch die Geschlechter kennen, die sich an den Endungen leicht unterscheiden lassen. Hat er dies nur einigermaßen im Kopfe, so ist schon ein großer Theil der Arbeit überwunden. Dies muss jedoch durch unablässig wiederholte Beispiele fortgesetzt und befestigt werden.

11. Ist so ein Schriftseller oder ein Buch vorschriftsmäßig zu Ende gelesen, so wird der Lehrer sich in gleicher Weise nach einem neuen umsehen und nun bei der Erklärung die Bedeutung und Bezeichnung der meisten Wörter kurz berühren, um dem Schüler auch hiervon eine allgemeine Kenntnis beizubringen: ob nämlich ein Ausdruck abwandelbar ist oder nicht, und wenn dies, ob es ein Nennwort, Für-, Mittel- oder Zeitwort sei. Im Anfang sind hier jedoch nur die Hauptsachen zu erwähnen, so bei den Nennwörtern die Abwandlung, und wie aus dieser das Geschlecht zu erkennen ist; bei den Zeitwörtern die Gegenwarts-, Vergangenheitsform und das Supinum; und so fahre man beim Erklären fort. Vor allem aber muss die Nennform oder der erste Fall jedes Wortes genau erfragt und angegeben werden.

12. Sobald der Lehrer seinen Abschnitt wiederholt gelesen und die einzelnen Wörter erklärt hat (wobei ich jedoch gern gestatte, die Auseinandersetzung des wahren und ursprünglichen Sinnes mit einer wortgetreuen Erklärung anderweitig zu verbinden), muss es dasselbe nochmals wiederholen und dabei genau auf Wortbiegung und Grammatik überhaupt eingehen. Hat er das Buch so zum zweitenmal beendigt, so sind die Sprachregeln anzugeben, wobei er jedoch auf Rechtschreibung und Verslehre nicht viel Zeit zu verwenden braucht, da dies sich am einfachsten durch tägliche Übung erlernen lässt.

13. Bevor er aber eine Sprachlehre in die Hand nimmt, muss er

ihr Wesen und ihre Einteilung dem Schüler in der Muttersprache klar und deutlich vor Augen stellen und alles erklären, so dass jener zunächst eine allgemeine, wenn auch vorläufig nur undeutliche Kenntnis vom Ganzen erhält. Darauf geht der Lehrer an das Buch selbst, und zwar zunächst an die Wortbiegung, wobei jeder Schüler das Buch, jedoch in derselben Aufgabe, vor Augen haben muss. Dabei wird der Lehrer alle die Ausdrücke, die er vorher nur kurz berührt hat, etwas eingehender erklären und bei jedem dahin verweisen, wohin er gehört, und wo er abgehandelt wird, soweit es die Kürze der Zeit gestattet, damit jeder Schüler sich selbst durch Nachschlagen überzeugen kann, wie es sich gehört. Bei der Untersuchung eines Ausdrucks muss der Lehrer die Stelle der Sprachlehre laut und deutlich vorlesen, soweit bis er die Bedeutung, die er sucht, findet, und den Schülern klar macht.

Es brauchen nun nicht im Anfang gleich alle Wörter, die sich im Texte bieten, so erklärt zu werden, sondern vorläufig ist nur in einigen Stunden der Theil der Wortbildung durchzumachen, der vom Nennworte handelt, wobei Ausnahmeu beiseite gelassen werden können. Hierauf wende man sich zum Fürwort, dann zum Zeitwort, zum Mittelwort, und endlich zu den unveränderlichen Ausdrücken.

Hat der Schüler alle diese Redetheile kennen gelernt, so mag man jedes beliebige Wort, dass sich beim Schriftsteller findet, erklären. Bei Gelegenheit wird man dann den Regeln auch Ausnahmen beifügen.

14. Es fragt sich nun, warum man den Schüler zunächst zum Schriftsteller und erst dann zu den Regeln der Sprache führt. Für dieses Verfahren gibt es Gründe, und zwar sehr gewichtige:

I. Die Zeit wird nämlich so viel besser auf das zum Verständnis der Sprache Nothwendige verwandt, was der Schüler nicht nur behalten, sondern auch verstehen muss, als auf das, was er mit vieler Mühe dem Gedächtnis einprägt, ohne es zu verstehen. Denn andernfalls vergeudet man nur die Zeit und kehrt das Gesetz der Natur um, die beim Einprägen der Begriffe in solcher Ordnung zu Wege geht. Denn zunächst wird ein Ding gesetzt, das außer und in Wirklichkeit vorhanden ist, z. B. der hebräische Buchstabe Aleph, der zunächst dem Gesichtssinn entgegentritt und durch ihn dem Geist und Gedächtnis einverleibt wird. Wie kann man aber dem Gedächtnis einen dem Ding entsprechenden Begriff überliefern, wenn man ihn selbst verworren oder gar falsch wahrgenommen hat?

II. Viel leichter ist es, eine Kunst in irgend einem Stoffe darzu-

stellen und zu zeigen. Wenn einer über die Raumlehre viel redet, ohne dem Schüler einen sichtbaren Gegenstand oder eine Zeichnung vor Augen zu stellen und ihm so zu zeigen, was ein spitzer oder stumpfer Winkel, was ein Viereck, ein Kreis, eine Pyramide oder dergleichen ist: so wird er wenig Erfolg zeigen. —

15. Es möchte aber einer einwenden: Man biete doch mit den Regeln der Sprache zugleich Beispiele dafür. Dem ist zu erwidern: I. Nichtsdestoweniger werden die dunkeln Regeln vor den bekannten und klaren Beispielen geboten. II. Die Schreibweise ist in den verschiedenen Büchern, aus denen man die Beispiele zu sammeln pflegt, sehr verschieden; und nichts ist verderblicher, als die Ausdrücke, die in den Künsten, und insbesondere in der Sprachlehre gebräuchlich sind, gleich anfangs darzubieten. Denn meist sind sie gezwungen, und nachher nicht leicht wieder aus dem Kopf zu bringen. III. Der Stoff, den diese Beispiele bieten, ist meist trocken und dürftig, daher nicht im geringsten anziehend. IV. Sollen die Schüler die Sprache dann gebrauchen, so haben sie die Regeln entweder völlig vergessen, oder sie erinnern sich ihrer nur mit größter Mühe, da sie dieselben ja nie richtig verstanden haben; vielweniger können sie solche frei verwenden. Überhaupt erscheint es unverständig und thöricht, das Nebensächliche eher zu lehren als die Hauptsache.

16. Wenn aber der Schüler der Wortbiegung so weit mächtig und auch im übrigen so weit gekommen ist, dass er nicht nur die Musterbeispiele des Buches im Kopfe hat, sondern auch andere darnach abwandeln oder abbiegen kann: dann möge er aus dem vorliegenden Schriftsteller zwei oder vier Nenn- und Zeitwörter nach den Musterbeispielen durch alle Zeiten, Personen u. s. w. abwandeln, z. B.

Adimo metum atque expleo animum gaudio. Ich nehme die Sorge hinweg und erfülle das Herz mit Freude.

Adimis metum atque exples animum gaudio. Du nimmst die Sorge hinweg und erfüllest das Herz mit Freuden.

Adimit metum atque explet animum gaudio. Er nimmt die Sorge hinweg und erfüllet das Herz mit Freuden.

Und so weiter.

Und das wird er an Beispielen, die ihm im Schriftsteller begegnen, so lange fortsetzen, bis er sich alle vier Biegungsformen fest eingeprägt hat, worauf dann auch Umstandswörter, Verhältnis- und Bindewörter angewandt und geübt werden können, wie es bei Gelegenheit passt. Dann ist vielleicht auch die Zeit gekommen, den Schülern ein Lustspiel, sei es von Terenz oder von wem sonst, zunächst zu er-

klären und sie dasselbe dann mit vertheilten Rollen lesen und darüber reden zu lassen. Dies alles wird mit Gottes Hilfe und Segen in der Zeit von vier bis fünf Monaten leicht zu erreichen sein.

17. Hat der Schüler auf diese Weise eine umfassendere Kenntnis der Wortbiegung erlangt, so wird man zur Satzlehre fortschreiten dürfen, wo dasselbe Verfahren anzuwenden ist wie bisher. Und zwar hat der Lehrer zunächst die erste Regel zu lesen und zu erklären, wie oben gesagt, und dieselbe dann mit 10, 15 oder 20 Beispielen, soviele sich gerade aus dem Schriftsteller mit Bequemlichkeit nehmen lassen, zu erläutern; bei jedem Beispiel muss er die Regel deutlich vorlesen. Und so verfahre er auch bei den übrigen Regeln. — Bei schwierigen muss er länger verweilen, auch die früheren bei Gelegenheit wieder auffrischen. So wird man im Laufe weniger Tage die ganze Satzlehre gut zu Ende bringen.

18. Diese Wiederholung muss vorläufig von den Unregelmäßigkeiten und Ausnahmen absehen und dem Schüler nur das Nothwendige einprägen, bis er auch die Regeln einigemal durcheilt hat, wie wir eben schon bei der Wortbiegung erinnerten.

19. Ist man so mit den Schriftstellern und der Sprachlehre zu Ende, was je nach dem Fleiße und dem Verfahren des Lernenden wie des Lehrenden bequem in vier bis sechs Monaten geschehen kann, so möge der Schüler den bisher so oft von Anfang bis zu Ende erklärten Schriftsteller übersetzen und der Lehrer zwei- bis dreimal wöchentlich seine Übersetzung ansehen und anhören. Der Schüler lese sie vor, der Lehrer gebe, den Schriftsteller vor Augen, sorgfältig acht und verbessere die Fehler, die er bemerkt.

Doch kann auch ohne Schaden schon im fünften oder sechsten Monat von dem Schüler eine Übersetzung in die Muttersprache gefordert werden, wenn man sieht, dass er die Satzlehre einigermaßen fest inne hat. Sollte ihm in der zu übersetzenden Stelle etwas unverständlich oder entfallen sein, so möge er dies sofort niederschreiben und den Lehrer nach Schluss der Wiederholung oder des Vorlesens fragen, oder wenn ihm das zu lange dauert, in einem Taschenwörterbuch, wie es für jede Sprache nach neuer Weise auszuarbeiten wäre, nachsehen. So wird auch durch andauernde Übung die Fähigkeit erworben, sich auszudrücken, was man jedoch nicht zu früh verlangen darf.

20. Hat der Schüler den ganzen Schriftsteller in die Muttersprache oder eine andere ihm ebenso vertraute übertragen, und versteht er ihn so nach Ermessen des Lehrers hinreichend, so möge man

ihm in der Muttersprache Sätze aus dem Schriftsteller vorlesen und dieselben zurück- oder in eine andere ihm geläufige Sprache übersetzen lassen. Dagegen ist es unverständig, Übersetzungen aus einer bekannten in eine unbekannte Sprache zu verlangen.

21. Denn erstens prägt sich der Schüler durch diese Übungen im Erklären und Übersetzen die reine und gebildete Ausdrucksweise des Schriftstellers immer fester ein, und macht sich die Fähigkeit im Sprechen und Schreiben zur Gewohnheit.

22. Ferner beschränkt dieses Verfahren den Schüler auf die Reinheit und sprachliche Vollendung jenes Schriftstellers und vermeidet, an diese Einfachheit des Ausdrucks gewöhnt, alle Weitschweifigkeiten und übertragenen Redeweisen, während er andernfalls in den Wörterbüchern umherirrt und statt weiß schwarz oder dunkel statt das Richtige das Falsche wählt.

23. Drittens ist diese Übung im Übersetzen bei weitem die nützlichste, denn eben hierdurch erweitert sich mehr und mehr der Vorrath an Wörtern und richtig gewählten Redensarten. Denn der Schüler wird sich bemühen, alles, was ihm in seinem Schriftsteller begegnet, zu übersetzen und sich einzuprägen, ohne etwas zu übergehen. Soll er dagegen eine bekannte Sprache durch eine unbekannte ausdrücken, so wird er nur das ihm Bekannte anwenden, es bis zum Überdruss wiederholen und stets aus demselben Loche blasend andere besser passende Ausdrucksweisen übergehen, bis ihn endlich sein gereifteres Urtheil darauf aufmerksam macht.

24. Viertens ist dies Verfahren leichter und minder gezwungen. Denn die Muttersprache, in die der Schüler übersetzen soll, ist ihm hinlänglich geläufig und bietet ihm Ausdrücke genug, was sich leicht durch Beispiele erweisen lässt. Wenn ich frage: Wie heißt lateinisch: Ein Pferd auf der Streu halten? so wird der des Latein noch Unkundige hier nicht anders können, als beim Dasipodius sich Raths erholen und daraus Wort für Wort übersetzen, bis er endlich zustande bringt: Equum tenere in stramento, was eine Dummheit ist. Aber hier wendet man ein: Wer nie geirrt hat, lernt das Richtige nie. Ich erwidere: Warum soll man zuerst falsch übersetzen, während man es viel leichter und einfacher gleich gut und richtig leisten könnte? Denn hätte man mehr Übung im Latein gehabt, so würde man im Andrias des Terenz gefunden haben: alere equum, was allerdings heißt, ein Pferd ernähren. Aber aus seiner Kenntnis der Muttersprache wird der Schüler leicht ersehen, dass man deutsch so nicht sagt, sondern: ein Pferd auf der Streu haben. Dergleichen

wird dem Schüler in der Muttersprache leichter einfallen, als in der fremden.

So ferner, wenn er syrisch wiedergeben sollte: in der Tiefe der Erde, würde man als Anfänger nie den nachdrücklichen Ausdruck finden, den diese Sprache von den Hebräern überkommen hat, nämlich im Herzen der Erde, in der Tiefe oder mitten in der Erde.

So fragt der Deutsche: Hui, versuche dich, oder thue die Probe! Terenz: Age, fac periculum. Was sagt der Schüler? Age, tenta te!

So wird der des Latein nicht hinreichend Kundige das Deutsche: Er hielt sich am Hofe des Kaisers auf, aus dem Wörterbuche übersetzen: Servat se in Imperatoris aula. Der Lateiner aber sagt: Degit vitam in aula Imperatoris.

25. Man wendet ferner ein: Man möge doch den Schülern, damit sie sich nicht an halb deutsche Wendungen gewöhnen, die richtigen lateinischen Ausdrücke an die Hand geben. Ich erwidere: I. Wie wenige Lehrer thun dies? II. Selbst die Lehrer können zuweilen minder passende Ausdrücke anwenden, da sie ihren Gegenstand selten nach Maßgabe eines Schriftstellers, sondern vielmehr nach ihrem eigenen Kopfe ausdrücken. Oder wenn sie auch guten Schriftstellern folgen, so wenden sie dieselben doch weniger passend an. Bei dieser neuen Lehrweise aber sind stets gute Bücher zur Hand. III. Bücher und Schriftsteller gibt es so viele und so verschiedene, dass der Schüler nicht ohne Schaden bald diesem, bald jenem folgen kann. IV. Die Lehrer selbst beherrschen eine Sprache selten in dem Maße, dass sie den Schülern den richtigen Ausdruck so angeben könnten, wie sie sollten; und wenn sie es auch können, thun viele es dennoch nicht. Auf diesem neu gezeigten Wege dagegen kann man alle diese Übelstände leicht vermeiden. Denn hoffentlich wird niemand gegen den dritten Grund einwenden: Auch wenn den Schülern verschiedene Schriftsteller vorgelegt werden, könne man dennoch eine Auswahl unter ihren Werken treffen und gleichwol den Cicero allein als nachahmungswürdig bezeichnen. Denn eben dies entspricht unserem neuen Lehrgang am meisten. Zu welchem Zwecke sollen denn dem Schüler viele verschiedene Schriftsteller zugleich vorgelegt werden? Etwa deshalb, weil nicht alle lateinischen Wörter sich bei Cicero oder Terenz finden? — Richtig. Woher aber weiß man, dass diese oder jene Lücke aus diesem oder jenem andern Buche ergänzt sei? — Wenn dem überhaupt so ist, so bemerken es nur wenige. Woher also solche Verschiedenheit bei der Auswahl der Schriftsteller? — Kurz, wer im Cicero oder Terenz gut beschlagen ist, dem wird man nicht leicht den

Namen eines Lateiners streitig machen dürfen. Und wer möchte glauben, dass jener Mangel, wenn er je bemerkbar wird, aus den Fabeln Äsops, den Sprüchen Salomonis, aus dem Cato und ähnlichen sich würde ergänzen lassen? —

26. Wenn also der Schüler einen Schriftsteller so von Anfang bis zu Ende durchgearbeitet und übersetzt hat, wird ihm der Lehrer einen andern angemessenen vorlegen und ebenso durchmachen (jedoch ohne zu lesen, da dies nicht mehr nöthig ist). Dann wird der Schüler nicht nur die Sprache selbständig verstehen, sondern auch, wenn er sich im Sprechen eifrig übt, seinen Schriftsteller im Ausdruck nahekommen und ebenso leicht auch andere Bücher nachschlagen und lesen können. — Dieses wenige möge genügen.

(Schluss folgt.)

Pädagogische Rundschau.

Dresden.*) Am 15. Mai d. J. ward in den Sälen des hiesigen Gewerbehauses eine vom Dresdner Gewerbevereine veranstaltete „Ausstellung von Erzeugnissen für Kinder-Pflege, -Ernährung und -Erziehung“ eröffnet, die bis zum 25. August dem Publicum offen stand. Handelte es sich auch in erster Linie um ein geschäftliches Unternehmen der sog. Aussteller, so ist doch durch diese Veranstaltung das Interesse für Kindererziehung in weiteren Kreisen belebt und gestärkt worden. Abgesehen davon, dass die Ausstellung zum guten Theil eine Lehr- und Lernmittel-Ausstellung war, in der namentlich die von Frau v. Marenholtz-Bülow vor reichlich zwanzig Jahren begründete Dresdner Fröbelstiftung einen ehrenvollen Platz ausfüllte, so waren auch mit derselben mehrere öffentliche Vorträge verbunden, in welchen von Ärzten hygienische und von erfahrenen Schulmännern pädagogische Fragen in allgemein verständlicher und anziehender Weise behandelt wurden. Es ist also durch das, was das Publicum sehen und in dem ansehnlichen Vortragscyklus hören konnte, ohne Zweifel Sinn und Verständnis für erzieherische Aufgaben gefördert worden. In der heutigen Zeit, wo jede Unterstützung der Schul- und Erziehungsarbeit doppelt freudig begrüßt werden muss, wo die Lehrer durch sog. Elternabende u. a. die Annäherung von Haus und Schule erleichtern wollen, ist eine Veranstaltung wie die erwähnte ohne Zweifel von Wert. Sollten daher auch in anderen Großstädten derartige Ausstellungsprojecte auftauchen, so ist den Collegen aller Stufen sicher zu empfehlen, dieselben durch Wort und That unterstützen zu wollen. Sie bauen und bessern dadurch auch am eigenen Hause! F. A. St.

Aus dem Regierungsbezirk Cassel. In dem reizend gelegenen Lahnstädtchen Marburg mit der ältesten protestantischen Universität Deutschlands tagte vom 30. September bis zum 2. October unter dem Vorsitze von Lange-Cassel die 25. Jahresversammlung des Hessischen Volksschullehrer-Vereins. Sie stand ersichtlich unter dem Zeichen Pestalozzi's und gestaltete sich zu einer Vorfeier des 150 jährigen Geburtstages des großen pädagogischen Reformators. „Im Namen Pestalozzi's“ schrieb die Hessische Landeszeitung ihren Begrüßungsartikel, der es klar aussprach: „Der Wesenszweck der Volksschule ist die geistige Wehrhaftmachung des Volkes, dass es rüstig werde und stark im Kampfe um sein Recht. Nicht für fremde Interessen ist das Volk zu

*) Wegen Mangels an Raum verspätet.

erziehen, sondern für seine eigenen, und des Lehrers heiligste Pflicht ist es, denen zu dienen, die er lehrt, nicht aber sie auszuliefern an die, welche immer und ewig die Häscher des Volkes waren. Das ist die größte Gefahr, der die Volksschule ausgesetzt ist, dass sie aus einer Schule für das Volk eine Schule gegen das Volk werde. Nicht für die kurzsichtigen Begierden gleichgültiger, zufälliger, rasch vergänglicher Regierungen, nicht für die Zwecke einzelner, eigensüchtiger Classen hat die Schule das Volk zu rüsten — nein, nur der einen Aufgabe darf sie dienen: den Aufstieg des Volkes zu fördern und zu lenken, zu seinem eigenen Heil.“

In der ersten Hauptversammlung am 30. September wurden die Geschäfte der verschiedenen Hilfscassen erledigt. Rector Peter-Cassel berichtet über die „Brandversicherungs-Gesellschaft“, Martin-Cassel über den „Unterstützungsverein“, Schlitzberger-Cassel über die Sterbecasse „Hilfe am Grabe“. Wir heben hier nur hervor, dass diese auch im Berichtsjahre sehr segensreich gewirkt und manche Thräne getrocknet haben. Das Vermögen des Unterstützungsvereins ist um 22000 M. gewachsen und beträgt 113342 M. Die Sterbecasse besitzt ein Vermögen von 95576 M. Dem Brandversicherungsverein erwachsen durch den furchtbaren Brand von Brotterode nicht weniger als 38938 M. Kosten, mehr als die Casse in den 36 Jahren ihres Bestehens überhaupt an Entschädigungen zu leisten hatte. Doch sind außerordentliche Beiträge nicht zu leisten, da die Casse 76885 M. Capital besitzt. Zum Schluss wird die Tagesordnung für die zweite Hauptversammlung festgesetzt. Folgende Vorträge sind angemeldet: a) Die unterrichtliche Forderung der Concentration in ihrer Anwendbarkeit auf das Lesebuch der Volksschule. Herr Knauf-Cassel. b) Über zwei dringliche Reformen auf dem Gebiete des biblischen Geschichtsunterrichts. Herr Rosenstock I-Cassel. c) Über die Gesundheitspflege in der Schule. Herr A. Eckhardt-Hanau. d) Die Berufswahl der Frauen. Herr Kreisschulinspector Director Dr. Seehaußen-Marburg. e) B. Chr. Ludwig Natorp (1774—1846) als Pestalozzianer. Herr Dr. Paul Natorp, ordentlicher Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Marburg. Nach einer längeren Debatte setzt die Versammlung den letzten Vortrag an die erste, den Knauf'schen an zweite und den des Directors Seehaußen an dritte Stelle.

Die zweite Hauptversammlung ist von rund 700 Theilnehmern besucht. Obmann Lange ertheilt das Wort zu den üblichen Begrüßungen. Funk-Marburg spricht im Namen des Ortsausschusses. Regierungs- und Schulrath Sternkopf-Cassel überbringt die Grüße der Regierung, die den Verhandlungen warme Theilnahme entgegenbringe und hoffe, dass die Verhandlungen den Geist streng sachlicher Kritik wahren. Vicebürgermeister Siebert spricht im Namen der Stadt, Dr. Seehaußen Namens der städtischen Schuldeputation. Nach der Erstattung des Jahresberichtes durch den Obmann besteigt Dr. Natorp die Tribüne und spricht unter lautloser Stille $1^1/_2$ Stunden über „B. Chr. Ludwig Natorp als Pestalozzianer“. Einleitend bemerkt der Gelehrte, dass er durch die Übernahme des Vortrages habe bezeugen wollen, dass die verschiedenen Provinzen des nationalen Bildungswesens eine untheilbare Einheit ausmachen, was zu betonen heute besonders wichtig sei, wo man überall die Unterschiede und Gegensätze hervorzukehren suche. Er erinnert an die Bedeutung der Epoche, in die Natorp's Wirken fällt, in der man das Heil von der Bildung

erwartete, wo die größten Männer einmüthig von dem Gedanken erfüllt waren, dass die Deutschen im Begriff seien, ein Volk zu werden durch die Gemeinschaft des geistigen Besitzes, durch die Einheit der Bildung, eine nationale Begeisterung anderer Art als die vor 25 Jahren, die uns eine innere Einigung nicht gebracht hat. Redner zeigt dann, wie Natorp den Pestalozzischen Gedanken der allgemeinen Menschenbildung scharf erfasst und in die Praxis zu übertragen suchte in seinem „Grundriss zur Organisation allgemeiner Stadtschulen". Die Schrift ist ganz von Pestalozzi'schen Ideen erfüllt, vertritt das Princip der allgemeinen Volksschule, bekämpft die Vernachlässigung des weiblichen Geschlechts und die niedere Rangstellung der Lehrer. Sie erregte die Aufmerksamkeit des Freiherrn von Stein, der seine Berufung ins Ministerium nach Potsdam veranlasste, wo Natorp bei Ausarbeitung des berühmten Süvern'schen Entwurfes, der leider nicht Gesetz wurde, hervorragend thätig war. Die für die englische Proletarierschule bestimmte Lancaster'sche Methode bekämpfte er energisch, weil ihm die Volksschule nicht als Proletarierschule galt, sondern als Anstalt für die Erziehung der Jugend des gesammten Volkes. Referent hält dagegen das Zeugnis eines officiellen amerikanischen Berichtes über die heutige deutsche Volksschule: Die deutsche Schule ist nicht eine allgemeine Schule; es gibt nirgendwo in Deutschland ein System nationaler Schulen, sondern verschiedene Schichten der Gesellschaft haben verschiedene Schulen. Richtig scheint dem Redner zu sein, dass seit Anfang des Jahrhunderts, namentlich in Preußen, auch in dieser Hinsicht nur Rückschritte geschehen sind. Wir stehen vor der ernsten Gefahr, ruft er mit vibrirender Stimme, im Gegensatz zu unseren besten nationalen Überlieferungen mehr und mehr in eine ausgesprochene Classenpädagogik hineinzugerathen. Natorp war sich auch darüber klar, dass das Princip der allgemeinen Volksschule die Confessionalität ausschließt. Die Darlegung der darauf bezüglichen Ansichten Natorp's erregten gespannte Aufmerksamkeit, der Regierungsvertreter beugte den Kopf weit vor, und der katholische Stadtpfarrer saß da mit der Hand am Ohr. Leider enthielt sich der Redner des Urtheils darüber. Hoffentlich veranlassen die geistvollen Darlegungen recht viele Theilnehmer zu einem fleißigen Studium der Werke Pestalozzi's, die noch so gar wenig gekannt sind. Leider muss ich bekennen, dass ich auf das pädagogische Jungdeutschland, nach seinem Verhalten geurtheilt, keine große Hoffnung setze. Die Presse hat hier die hohe Pflicht, Sorge zu tragen, dass der Nachwuchs nicht fehlt, wenn die alten Kämpen vom Schlachtfelde abtreten; ein Schlachtfeld wird die Schule noch lange sein.

Es ist außerordentlich charakteristisch für das Zeitalter der Umsturz-Gesetzgebung, dass ein Mann wie Professor Natorp, der als echter Pestalozzijünger eifrig im Sinne einer Socialpädagogik zu wirken sucht, deswegen von der Regierung gemaßregelt wird, indem man ihn nicht mehr in die wissenschaftliche Prüfungscommission beruft. Er hat das Verbrechen begangen, seinen Hörern das Studium des Socialismus zu empfehlen und im „Archiv für sociale Gesetzgebung und Statistik" eine Abhandlung über „Plato's Staat und die Idee der Socialpädagogik" veröffentlicht, in der er ausführt, dass das sittliche Recht der Gemeinschaft höher steht als die gegebene Staatsordnung, dass die sittliche Idee der Gemeinschaft die allein unerschütterliche Grundlage staatlicher Ordnung überhaupt und insofern die eigentlich staaterhaltende Kraft

ist, und mit den Worten schließt: „Nicht ohne tiefe Bewegung sieht heute jeder aufmerksam Beobachtende weite Schichten der arbeitenden Classen nach dem ihnen gebürenden Antheil am Menschenthum, an allen, auch den geistigen Gütern der Menschheit ringen. Alle Besonneneren unter ihnen wissen ganz wol, dass ihr Ringen weder morgen noch übermorgen auf den heiß ersehnten Sieg rechnen darf. Das Bewusstsein selbst, für die kommenden Geschlechter zu kämpfen, legt in die gegenwärtige Bewegung der arbeitenden Classen einen sittlichen Keim, den man um alles nicht ersticken, sondern ja recht lebendig erhalten sollte. Das eine, was noth thut, wogegen fast alles von untergeordneter Bedeutung ist, ist heute: dass man diesem Drange der arbeitenden Classen nach vollem Antheil an Menschenbildung mit allen nur zu Gebote stehenden Kräften zu Hilfe kommt. Wenn eine Bewegung, die ihrer wahrsten Tendenz nach auf die geistige Erhebung der Massen gerichtet ist, ja einmal einen Charakter annehmen sollte, der sie für den Fortschritt, ja für die Erhaltung der bisher errungenen Culturgüter bedrohlich erscheinen ließe, so mache man sich wol klar, wessen die Schuld ist; wessen anders als unsere, der Gebildeten und Besitzenden, die wir leider heute jenen edleren Keim mehr zu unterdrücken als zu fördern in Gefahr sind. Hier, meine ich, sei die Aufgabe für uns alle klar vorgezeichnet. Der Socialismus der Bildung sollte über alle Klüfte hinweg uns vereinen. Zu ihm dürfte sich ohne Schwanken bekennen, auch wem die ökonomische Frage noch nicht so glatt entschieden ist wie den Radicalen in beiden Lagern. Sucht man auf jenem Boden redlich Verständigung, man wird sie finden; ungleich leichter ist dann auch über die ökonomische Frage, wenigstens über das vorerst Mögliche und Nothwendige, Verständigung zu erhoffen." Dieser Socialismus der Bildung erscheint natürlich einer modernen Regierung als staatsgefährlich, und Strafe muss sein.

Wir fahren in unserem Berichte fort. Als zweiter Redner ergreift das Wort Knauf-Cassel zu seinem Vortrage: „Die unterrichtliche Forderung der Concentration in ihrer Anwendung auf das Lesebuch der Volksschule." Der Referent setzt sich besonders mit der Forderung auseinander, das Lesebuch durch eine Jugendschrift zu ersetzen. Folgende Thesen gelangen zur Annahme: 1. Die Stellung des Lesebuches in der Volksschule erfordert eine Mannigfaltigkeit seines Inhaltes, die möglichst allen Gebieten des Volksschulunterrichtes nach Maßgabe des sprachlichen Gesichtspunktes planmäßig Rechnung trägt. 2. Die unterrichtliche Verwertung des Lesebuches hat durch eine innige Verknüpfung verwandter Stoffe auf die Herstellung größerer Gedankeneinheiten sorgsamst Bedacht zu nehmen.

Nach einer einstündigen Frühstückspause spricht Director Dr. Seehaußen über „Die Berufswahl der Frauen". Seinem Vortrage liegen folgende Leitsätze zugrunde: 1. Der natürliche und schönste Beruf der Frauen ist ihre Wirksamkeit in der Familie. Zu öffentlichem Wirken reichen ihre körperlichen und geistigen Kräfte nur in beschränktem Maße aus. Auch kann die Zartheit des weiblichen Wesens unter den rauhen Händen des öffentlichen Lebens in ernste Gefahr kommen. 2. Doch drängen die herrschenden Lebensverhältnisse zur Ermittelung von Berufsarten, in denen Frauen mit möglichster Schonung ihrer Eigenart ihren Unterhalt verdienen und geistige Befriedigung erlangen können. 3. Von öffentlicher und privater Seite ist dafür Sorge zu tragen, dass zweckmäßige, auf die vorhandenen Mädchenschulen Rücksicht

nehmende Einrichtungen geschaffen werden, durch welche das weibliche Geschlecht die zu solchen Berufsarten nothwendige Vorbildung erlangen kann, und dass diese Einrichtungen benutzt werden. 4. Die Lehrer, besonders die Lehrer an Mädchenschulen, haben die Pflicht, in dieser Richtung anregend und berathend zu wirken und sich deshalb mit den einschlagenden Fragen vertraut zu machen.

Wegen der vorgerückten Zeit konnte in eine Debatte über diese Thesen nicht eingetreten werden. Die Verhandlungen wurden vielmehr geschlossen. Große Freude rief ein Glückwunschtelegramm des Regierungspräsidenten Grafen Clairon d'Haussonville hervor.

Die Delegirtenversammlung am 2. October erledigte die inneren Angelegenheiten des Vereins. Es wurde u. a. beschlossen, das nach dem Tode unseres vorigen Obmannes Rabe gestiftete Capital von 1529 M. als „Rabe-Stiftung“ zu Gunsten der Unterstützungscasse zu verwalten.

Von 9 Uhr ab hielt Corell-Marburg einen zahlreich besuchten Demonstrationsvortrag über das verbesserte Riesentellurium des Reallehrers Adolf Mang-Heidelberg, das große Anerkennung verdient.

Die Nachmittagszüge führten die Theilnehmer, denen auch in musikalischer Hinsicht reiche Genüsse geboten waren, wieder den verschiedenen Gauen des Hessenlandes zu. Die nächste Versammlung wird in Schmalkalden abgehalten werden. C. E.

Lübeck. Fremdsprachliche Abtheilung des Lübecker Lehrervereins. Da unseres Wissens in anderen Lehrervereinen eine derartige Abtheilung nicht besteht, dürfte ein kurzer Bericht über diese vor zwei Jahren begründete Vereinigung willkommen sein. Während des Berichtsjahres, Michaelis 1894—1895, wurden elf englische und neun französische Leseabende abgehalten. Nach vorgängiger häuslicher Vorbereitung wurden mit vertheilten Rollen gelesen: I. Im Englischen: Sheridan, The rivals, die letzten beiden Aufzüge, Poole, Patrician and parvenu, und Shakespeare, King Lear, die ersten drei Aufzüge. II. Im Französischen: Scribe, Le verre d'eau, die letzten drei Aufzüge, und Pailleron, Le monde où l'on s'ennuie. Jeder Aufzug wurde zweimal gelesen. Beim erstmaligen Lesen durften Bemerkungen aller Art eingeschaltet werden; das zweite Mal waren keine Unterbrechungen gestattet. Zur Einführung in den Gebrauch der fremden Sprache dienten regelmäßige Hör- und Sprechübungen. Ein Mitglied trug ein Sprachstück vor und überzeugte sich dann durch Fragen, ob der Inhalt richtig aufgefasst war; zum Schluss musste das Ganze zusammenhängend wiedergegeben werden, alles dieses in fremder Sprache. Hin und wieder wurden auch größere Vorträge in fremder Zunge gehalten. So besprach K. Schering Wyzéva, Chez les Allemands, und W. Behrens erstattete Bericht über einen halbjährigen Aufenthalt in Genf und Paris. Der Vierteljahrsbeitrag von 1 M. gestattete es bei einem Mitgliederbestande von 16 Personen drei Fachzeitschriften, die „Neueren Sprachen“ von Vietor, das „Neuphilologische Centralblatt“ und „Le maître français — The English teacher“ in Umlauf zu setzen und überdies Muret, Englisch-deutsches Wörterbuch, Lieferung 1—16, anzuschaffen; im Vorjahre ist Sachs-Villatte, große Ausgabe, französisch-deutscher Theil, gekauft. Der neue Vorstand setzt

sich zusammen aus E. Meyer, Obmann der englischen Gruppe, K. Schering Obmann der französischen Gruppe, und W. Behrens, untere Hüxstrasse 109 I, als Leiter der ganzen Abtheilung.

Aus Dresden schreibt man der Redaction d. Bl.: Unser schönes Elbflorenz wird bekanntlich viel von Fremden aufgesucht, von Deutschen sowol als von Ausländern, von Einzelnen als auch von Familien. Andererseits geschieht es auch, dass man vom Auslande her die Töchter vornehmer Familien hierher in Pension gibt, damit sie die deutsche Sprache an Ort und Stelle lernen, außerdem eine höhere Lehranstalt, z. B. das Kgl. Conservatorium für Musik u. a., besuchen können. Mit Recht; denn in der That spricht man, wie auch hervorragende Bühnenkünstler hervorgehoben und anerkannt haben, in den gebildeten Kreisen der sächsischen Residenz ein sehr correctes Deutsch, das mit dem von den „Fliegenden Blättern" carikirten „Sächsisch" sehr wenig Gemeinschaft hat. (NB. Von einem sächsischen Dialekt schlechthin zu reden, ist unthunlich, da es ca. 7—8 Dialekte in Sachsens Grenzen gibt, z. B. den erzgebirgischen, vogtländischen u. s. w.) Von den Pensionaten, auf welche die Aufmerksamkeit weiterer Kreise, namentlich des Auslandes, gelenkt zu werden verdient, ist neuerdings zu nennen das von Frau Elise verw. Martin, Reichsstraße 22 (in der Nähe des Kgl. Polytechnicums und der russischen Gesandtschaftskirche). Die Inhaberin ist eine hochgebildete Dame, von feinem Takt und tiefem Verständnis für die Aufgaben der Mädchenerziehung, so dass es begüterten und nach Bildung strebenden Familien des Auslandes wol empfohlen werden darf, ihr event. die Tochter voll Vertrauen zu übergeben. Sollten diese oder jene der geehrten Leser des „Pædagogium" einmal um Rath gefragt werden, so wollen sie sich gefl. der hier gegebenen Mittheilung und Adresse erinnern!

Die erstaunlichen Erfindungen und Entdeckungen unserer Zeit treten nirgends umfassender und augenfälliger zu Tage, als in einer Encyklopädie des menschlichen Wissens wie Brockhaus' Conversationslexikon.

Der in diesen Tagen erschienene vorletzte (15.) Band desselben ist mit seinen ca. 9000 Artikeln und 79 Tafeln und Karten ein neuer Beweis dafür, was für die Volksaufklärung geleistet werden kann, wenn Verleger und Wissenschaft weder Mühe noch Kosten scheuen und das Publicum sich für das Gebotene dankbar erweist. Beim Durchblättern des stattlichen Bandes fallen zunächst 10 köstliche Chromo- und 45 Holzschnitt-Tafeln in die Augen. Wir finden da Spechte in ihrem bunten Kleide, exotische Tauben in prächtigem Gefieder, den Tiger sprungbereit in erstaunlicher Lebenswahrheit dargestellt. Der Kunst sind 10 Tafeln gewidmet, darunter 2 farbige, Meisterwerke von Thorwaldsen und Tizian bietend. An Karten und Plänen sind nicht weniger als 24 Tafeln vorhanden. Dass die technischen Disciplinen ebenso reich mit Illustrationen ausgestattet sind, versteht sich bei der besonderen Bedeutung, welche diese gleich den Naturwissenschaften heutigentags beanspruchen, im „Brockhaus" von selbst. Der Text ist ein wahres Arsenal für den modernen Menschen, der im Kampfe ums Dasein vor allem mit einem ausgedehnten Wissen

ausgestattet sein muss. In der Rüstkammer des Conversationslexikons hat jeder sofort das zur Hand, was er in irgend einem Fache, sei es zum geistigen oder praktischen Weiterarbeiten, nöthig hat. Auf juristischem wie volkswirtschaftlichem, auf medicinischem wie theologischem Gebiete, in jeder Richtung menschlichen Könnens unterrichten 400 hervorragende Vertreter ihrer Wissenschaft den Leser in objectiver, klarer Darstellung. Von juristischen Artikeln seien u. a. genannt: Strafgesetzgebung, Todesstrafe, Tortur; letztere ist, was nicht sehr bekannt sein dürfte, in Hannover und Coburg-Gotha erst vor etwa 70 Jahren in ihren letzten Resten abgeschafft worden. Unter den volkswirtschaftlichen und politischen Artikeln mögen genannt sein: Termingeschäfte, Streik, Socialismus, und was damit zusammenhängt; selbst dem Trinkgeld ist ein Platz eingeräumt. Dass, wie aus dem Artikel „Staatsschulden“ zu ersehen ist, die französischen Steuern $3^1/_2$ mal höher sind als die deutschen, soll auch nicht unerwähnt bleiben. Auf dem Gebiete der Technik prüfe man Artikel wie Straßenbahnen, Straßen, Spinnerei, Tunnel, Turbinen u. s. w. Eine besondere Bedeutung haben die an Telephon und Telegraph sich anschließenden Artikel, in welchen beide Verkehrsmittel nach allen Seiten erörtert sind. Die Medicin ist mit Artikeln wie Tuberculose, Suggestion, Sympathetische Curen, Stottern u. a. vertreten. Auf geographischem Gebiete seien angeführt: Spanien, Südamerika, Tirol, Tessin, Suezcanal, die Städteartikel: Stuttgart, Straßburg, Triest, Toulon, Turin u. a. m. mit ihren Karten und Plänen.

Noch vor Weihnachten wird der letzte, der 16. Band der 14. Auflage von Brockhaus' Conversationslexikon vorliegen und damit ein stolzes Denkmal deutscher Arbeit zum Abschluss gelangt sein.

Recensionen.

Franz Netopil, „Kriegsnoth und Bürgertreue". Eine Erzählung aus der Zeit des 30jährigen Krieges für die Jugend.

In schlichter, leichtfasslicher Weise wird hier die Belagerung Brünns durch die Truppen Torstensons und die Vertheidigung dieser Stadt unter der Anführung des Grafen De Souches geschildert. Unwillkürlich wird man bei der Lectüre der geschilderten Vorgänge an die heldenmüthige Vertheidigung Wiens gegen die Türken und Tirols gegen die Franzosen gemahnt. Der Verfasser hat es verstanden, seine Erzählung so zu gestalten, dass sie den Zweck, der ihr zu Grunde liegt, nämlich durch das Beispiel patriotischer Hingabe einer bedrängten, muthigen Schar für die patriotische Hingabe der heranwachsenden Generation zu wirken, sicherlich nicht verfehlen wird. Als Jugendschrift kann demnach diese Erzählung namentlich den österreichischen Schulen wärmstens empfohlen werden. Joh. M. Lipp.

Meyer, Bilder aus der Geschichte des deutschen Volkes. Für Schule und Haus nach den Meisterwerken deutscher Geschichtschreibung bearbeitet. I. Band. Preis 5 M. Gera, Th. Hofmann.

Johannes Meyer hat vor ein paar Jahren ein geographisches Lesebuch in drei Bänden veröffentlicht, das wir in diesen Blättern besprachen und das nun bereits in zweiter Auflage vorliegt. Der Beifall, den sein Werk gefunden, mag ihn veranlasst haben, mit dem im Titel genannten Buche hervorzutreten, das auf vier Bände berechnet ist. Es gibt zwar derartige Sammelwerke bereits — man denke nur an die bekanntesten von Pütz — aber sie sind zumeist älteren Datums, berücksichtigen also nicht die neueren Geschichtswerke, oder sie kümmern sich, wie das früher Sitte war, auch zu wenig um die Culturgeschichte, übersehen über Könige und Schlachten das Volk, über die politische Geschichte das wirtschaftliche Leben. Da tritt nun Meyer ein; seine Sammlung soll die Lücke füllen. Dreyer, Gerdes, Henne am Rhyn, Klee, Maisch, Pfalz und Lamprecht, Nitzsch, Prutz, Kaufmann, Arnold sind Quellen, die jene ähnlichen historischen Lesebücher nicht benützen; darum fehlen in ihnen auch Bilder, wie sie Meyer S. 325—365 oder S. 575—591 (Bilder aus der Colonisation des deutschen Ostens) bietet, oder Abschnitte wie S. 78 (altdeutsche Feldwirtschaft) oder S. 565 (der Bauernstand im Mittelalter) oder S. 552 (Haus und häusliches Leben der Bürger zur Zeit der fränkischen und staufischen Kaiser). Auch in der Auswahl unterscheidet sich die Sammlung wenigstens von einigen der älteren Chrestomathien: Der erste Band erzählt die deutsche Geschichte bis zum Interregnum, er führt aber z. B. aus der „deutschen Kaisergeschichte" nur folgende Gestalten vor: Heinrich I., Otto I., Heinrich II., Heinrich IV., Friedrich Barbarossa, Friedrich II., und zwar in einem oder drei bis sieben Bildern, so dass mancher Kaiser und seine Regierung auf 15 bis 50 Seiten geschildert wird. Diese Art der Behandlung macht das Buch nicht blos zum geeigneten Lesebuch für die Jugend und die Familie, sondern auch für den Lehrer, der doch nur äußerst selten in der Lage ist, Quellenwerke zum Zwecke der Vorbereitung auf seinen Unterricht zu studiren, und dem es darum lieb sein muss, die gehaltvollsten Partien aus ihnen in einem handlichen Bande beisammen zu haben. W.

Weise, Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. Leipzig 1895, Teubner.

Der Verfasser ist mit dem nöthigen Rüstzeug ausgestattet, um die Aufgabe zu lösen, eine auf wissenschaftlicher Grundlage ruhende, populäre, lesbare Darstellung des Wesens und des Werdens der deutschen Sprache zu geben. Wir zweifeln keinen Augenblick, dass sich sein Werk neben Behaghel's und Schleicher's Büchern die Gunst des gebildeten Lesepublicums erwerben wird. Im ersten Theile seines Buches schildert er das Werden der deutschen Sprache. Er gibt da an die Stellung der germanischen Sprache zu den anderen arischen, was sie von ihnen trennte, also die erste Lautverschiebung und das germanische Betonungsgesetz. Hierauf gruppirt er die germanischen Sprachen und bespricht die zweite Lautverschiebung. (Hier unterläuft ihm aber ein Fehler, indem er den Übergang des th in d als zur Lautverschiebung gehörig betrachtet, obwol dieser Process sich ebensogut auf hoch- wie auf niederdeutschem Gebiete vollzieht und in eine spätere Zeit fällt.) Nun charakterisirt er die althochdeutsche Sprachperiode nach ihrem Wortschatz und ihren Formen, ebenso dann die mittelhochdeutsche Zeit, sowie die für die Sprachentwicklung so wichtige Übergangszeit, das 14. und 15. Jahrhundert, und im Anschluss daran die Entstehung der neuhochdeutschen Schriftsprache, ihre Ausbreitung und Weiterentwicklung bis zu der Form, in der wir sie heute gebrauchen: All das auf Grundlage der gegenwärtigen Forschungsresultate, die ja ganz gewaltig abweichen von den Angaben, wie sie seinerzeit Schleicher feststellen musste und wie sie nach ihm auch in die meisten Lehrbücher übergingen. Hervorheben wollen wir gleich hier, dass das Gesagte immer durch Beispiele erläutert wird und dass zu jedem Abschnitte ein reicher Literaturnachweis geboten wird; insbesondere sind auch sonst leicht übersehene Programme und Dissertationen angeführt.

Der zweite, umfangreichere Theil behandelt das Wesen der deutschen Sprache und zwar so, dass auf das Gothische und ältere Deutsch nur nebenher Rücksicht genommen wird, statt dessen aber die alterthümlichen Formen unserer heutigen Sprache als Beweismaterial verwendet werden, wieder ein sehr empfehlenswerter Vorgang, um einen größeren Leserkreis in das Wesen der deutschen Sprache einzuführen. Inhaltlich gliedert sich der zweite Theil in zwei größere Abschnitte. Er betrachtet zuerst die Eigenthümlichkeit der deutschen Sprache im Gegensatze zu den romanischen, hierauf nach dem Gebrauche in Ober- und Niederdeutschland und dann je nach den Standesunterschieden und der jeweiligen Gesittung, wie sich all das im Wortschatz, in den grammatischen Formen und im Stil offenbart. Das sind Capitel, die Weise's Vorgänger, Schleicher und Behaghel, nicht behandelten oder nur streiften. (Zu einer kritischen Bemerkung gibt in diesem Capitel nur die Stelle S. 69, §. 69, Z. 1 und 2 Anlass, vielleicht auch die Fassung S. 76, Z. 9 v. u.: wie in duchesse.) Ein zweiter Abschnitt des Buches charakterisirt die Eigenthümlichkeit unserer Sprache, wie sie sich im äußeren und inneren Leben der Wörter zeigt. Hat sich der Verfasser bisher mehr mit psychologischen Problemen beschäftigt, so von jetzt an mit grammatischen und lexikalischen Fragen, also z. B. mit dem Lautwandel, der Wortbeugung und -bildung, dem Geschlechte, dem Wortschatze und der Wortbedeutung (also dem Bedeutungswandel) und endlich auch mit der Entwicklung des Satzgefüges. (Ein sinnstörender Druckfehler: mhd. statt nhd. steht auf S. 153.) Dieser Abschnitt des zweiten Theiles ist dem Umfange nach der Haupttheil des Buches; er wird auf 120 Seiten vorgeführt und deckt sich ungefähr mit dem, was die österreichischen Gymnasien an grammatischem Stoff in der V. und VI. Classe verarbeiten. Wir meinen, das wäre auch der rechte Stoff für das letzte Schuljahr an jeder Lehrerbildungsanstalt (siehe Dittes: Zur Frage der Lehrerbildung, Pædagogium XVII, S. 683 ff.). Solange er es noch nicht ist, sollten sich strebsame Lehrer die Gelegenheit nicht entgehen lassen, aus dem Buche Weise's einen Einblick in das Leben unserer Sprache und damit eine tiefere grammatische Kenntnis zu gewinnen. W.

Nicklas, Abriss der deutschen Grammatik in Beispielen. 3 Theile, à 30 Pf. München, Lindauer (Schopping).

Der Verfasser gibt in den drei Heften den grammatischen Lehrstoff für die ersten drei Classen eines bayerischen Gymnasiums und zwar nicht als Regeln, sondern als Beispielsammlung. Eingeschaltete Fragen und Aufgaben lenken die Schüler darauf, die Regel selbst zu finden, oder machen sie auf Eigenthümlichkeiten des Sprachgebrauchs aufmerksam. An der Hand eines tüchtigen Lehrers werden sich aufgeweckte Knaben eine ganz gute Schulung des Sprachgefühles aus dem Büchlein aneignen. Im allgemeinen möchte aber zu bezweifeln sein, ob die Schüler ohne den Anhaltspunkt der gedruckten Regel sich das Wesentliche derselben merken werden, ja man möchte glauben, dass die von Nicklas gewählte Form der Darbietung ihnen doch das Lernen etwas erschwert. W.

Lohmeyer, Kleine deutsche Satz-, Formen- und Interpunktionslehre. 3. Aufl. Preis 80 Pf. Hannover, Helwing.

Die vorliegende Grammatik ist für die Classen Sexta bis Tertia höherer Lehranstalten mit Latein bestimmt und danach auch der Stoff und dessen Fassung gewählt. Der Standpunkt des Verfassers ist wol der richtige: Er scheidet aus, was die Schüler aus dem Lateinunterricht für die deutsche Grammatik mitlernen und das, worin die Schüler durch ihr Sprachgefühl nicht abirren, betont dagegen die Punkte, bei denen Fehler gemacht werden oder bezüglich deren der Sprachgebrauch schwankt. Auch was er über die Methode des Grammatikbetriebes sagt, verräth den erfahrenen Schulmann. Eine recht gute Neuerung ist es auch, dass der Verfasser Lernstoff und Lesestoff durch den Druck sondert und den Lernstoff wieder nach den einzelnen Classen (durch beigesetzte Ziffern) gliedert. W.

Blume, Praktische Anleitung zu deutschen Aufsätzen. Wien 1895, Hölder.

Das Buch nennt sich ein Hilfsbuch für Gymnasiasten und Schüler verwandter Lehranstalten. Es will also kein Buch für den Lehrer sein, etwa ihm sein Geschäft dadurch erleichtern, dass es ihm eine Anzahl Themen disponirt vorlegt. Es will dem Schüler Winke geben, indem es ihn unterweist, wie er den Stoff sammeln, wie er ihn zurechtlegen, um der größeren Deutlichkeit und Eindringlichkeit willen gliedern muss, wie er ihn nach den Regeln der Rhetorik darstellen und seinen Stil an den Mustern bilden muss. Das Buch ähnelt den bekannten „Briefen“ von Cholevius, ist ihnen aber doch in manchem voraus. So fehlen ihm nicht die Musterstücke. Es hat deren 18 sorgsam ausgewählte für jede Stilgattung. Auf eines muss selbst die kürzeste Besprechung aufmerksam machen, will es dem Buche gerecht werden, auf die Citate nämlich, die Blume seinen Dispositionen einfügt, mit der Absicht, diese Citate sollen den Schüler anregen, seine Gedanken in Fluss bringen, sollen also Ausgangspunkte seiner eigenen Gedanken werden. Grillparzer, Goethe sind mit Vorliebe herangezogen und zwar aus ihnen, was wir betonen, nicht an der breiten Heeresstraße gelegene Stellen. — Schließlich wollen wir noch erwähnen, dass die meisten der Aufgaben sogenannte Literatur-Themen sind und die Themen nach einer gewissen Stufenfolge vom Leichteren zum Schwereren geordnet sind. W.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Druck von Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVIII. Jahrgang.

3. Heft, December 1895.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 3. Heftes.

Seite

Was zu einem guten Director gehört. Von Prof. E. Klein-Friedberg . . 145

Drei wichtige Schriften zur Ratke-Frage. Mitgetheilt von L. E. Seidel-Langensalza (Schluss) 175

Pädagogische Rundschau. Bayern. — Aus dem Großherzogthum Hessen. — Aus der Schweiz. — Budget der ungarischen Staatsgymnasien und Realschulen von 1883 bis 1895 195

Recensionen 205

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Was zu einem guten Director gehört.*)

Von Prof. E. Klein-Friedberg.

Vergegenwärtige ich mir das Verhältnis zwischen Director und Lehrern, auch das Verhältnis der Lehrer untereinander an den Lehranstalten, die ich näher kennen lernte, so komme ich zu einem betrübenden Resultate. Nur an den wenigsten besteht oder bestand ein echt collegialisches Zusammengehen und Zusammenwirken von Director und Lehrern; zwei Schulen kenne ich, an denen jahrelang ein offenes Zerwürfnis zwischen Director und Lehrern herrschte.

Fragt man nach der Ursache einer solchen, die Aufgabe der Schule, namentlich die erziehliche arg schädigenden Erscheinung, so dürfte mancher ohne viel Besinnen die Antwort bei der Hand haben, die Ursache könne im Wesen des Directors, wie im Wesen der oder einzelner Lehrer der Anstalt liegen. Demgegenüber möchte ich behaupten, dass der letzte Grund eines mangelhaft collegialischen Verhältnisses, wie eines offenen Zerwürfnisses zwischen Director und Lehrern derselben Anstalt, einerlei, ob die letzteren zum kleineren oder größeren Theile so sind, wie sie als Lehrer sein sollten, oder nicht, in der Mehrzahl von Fällen, wenn nicht in allen, darin liegt, dass der Director nicht so ist, wie ein Director sein soll. Ich meine: Wenn ein Director so ist, wie er sein sollte, dann kann eine Collegialität, die ihren Grund in der klaren Erkenntnis des Lehrerberufs und der Nothwendigkeit einmüthigen Handinhandgehens aller Anstaltslehrer hat, nicht ausbleiben, noch weniger kann es zu einem dauernden Conflict zwischen Director und Lehrern kommen.

Die Directoren, die nicht sind, wie sie sein sollten, bringe ich in zwei Gruppen. Zur einen rechne ich diejenigen, die, an sich brave, kenntnisreiche, vielleicht sogar gelehrte Männer, gewisse für einen Schulleiter wesentliche Eigenschaften — Dirigenteneigenschaften will ich sie hier kurz nennen — nicht oder nur in dürftigem Maße besitzen;

* Aus einem in Arbeit befindlichen Werke: „Kritische Gänge durch Schule und Welt.“

ich rechne dahin auch die Directoren, denen zwar die Einsicht in Wichtigkeit und Umfang ihres Berufs nicht fehlt, denen es aber an der Energie des Handelns gebricht.

Zur andern Gruppe zähle ich die Directoren, an denen bedeutende moralische Schwächen und Gebrechen haften, wie Engherzigkeit, Unaufrichtigkeit, Eitelkeit, Ehrgeiz, Stolz, Herrschsucht, Ränkesucht; ich zähle dahin Directoren, denen nach ihrer ganzen Geistes-, Gemüths- und Charakterbeschaffenheit eine ideale Auffassung des Lehrerberufs gar nicht innewohnen kann.

Ein guter Director, wie ich mir ihn denke, ist eine sittlich imponirende, charaktervolle Persönlichkeit, ein gebildeter Mann von feinster Lebensart, ein guter Lehrer, ein trefflicher Erzieher; in seinem Auftreten ist er würdevoll, gemessen, consequent, aber nicht stolz, steif, pedantisch; mit einer idealen Auffassung seines Berufs, mitzuwirken am erhabenen Werke der Menschenbildung, verbindet er einen rastlosen Eifer, seinen Beruf zu erfüllen; weit entfernt von der Anschauung so vieler Directoren, sie hätten ihre Schuldigkeit gethan, wenn sie ihre Stunden gewissenhaft gehalten, ihre Berichte und Tabellen vorschriftsmäßig angefertigt und eingesandt haben, vergisst unser Director über der Besorgung des äußeren und kleinen Dienstes niemals den inneren und großen Dienst; er ruht und rastet nicht, die von ihm geleitete Anstalt zu dem zu machen, was sie sein soll, zu einer Bildungsstätte der Humanität; bei allem, was er thut, beim größten wie beim kleinsten, ist klar und offenbar, dass er nur das Interesse der Anstalt, das Wol der Schüler, das Wol der Lehrer im Auge hat.

Was nun ein Director, wie er in den letzten Sätzen skizzirt wurde, alles zu thun hat im einzelnen, um seinem Berufe allseitig gerecht zu werden, und was er zu lassen hat, um von der Erfüllung seines Berufes nicht abgezogen zu werden, was er insbesondere zu beobachten und anzuordnen hat im Interesse der geistigen, sittlichen und körperlichen Wolfahrt der Schüler, wie er sich im Verhältnisse zu den Lehrern der Anstalt und den Eltern der Schüler zu verhalten hat, soll in einer Reihe von Abschnitten des Näheren dargelegt werden.

Vorausgesetzt ist dabei, dass die Anzahl der Classen der Anstalt nicht über acht, die Zahl der Schüler nicht über zweihundert hinausgeht.

1. Der Director sei kein Gelehrter.

Der Director sei ein Meister der Lehrkunst, aber er sei kein Gelehrter. Ich sage nicht, der Director braucht kein Gelehrter zu sein; ich sage, der Director soll kein Gelehrter sein und meine damit,

er soll kein Mann sein, dessen Liebhaberei und Leidenschaft ist, sich wissenschaftlichen Untersuchungen und Forschungen hinzugeben. Besser werde ich, was ich meine, ausdrücken, wenn ich sage: einem Director, der ist, wie er sein soll, wird es gar nicht in den Sinn kommen, sich mit gelehrten Forschungen zu befassen; er hat dazu keine Zeit und keine Lust; keine Zeit, weil seiner Obliegenheiten so viele sind, dass deren Erfüllung einem kräftigen Manne vollauf zu thun gibt; keine Lust, weil er für seinen Beruf in einem Grade, wie für nichts anderes, eingenommen und begeistert ist. Wird es einem Künstler, einem echten, in den Sinn kommen, mathematische, naturwissenschaftliche, sprachliche Untersuchungen anzustellen? Schwerlich! Ein Maler, ein Dichter, ein begeisterter, wird stets neuen Drang und neue Lust empfinden, das begonnene Werk fortzuführen; wird all sein Sinnen und Trachten darauf richten, sein Werk möglichst vollkommen zu machen. Der wahre Künstler geht mit Gedanken an sein Werk zu Bett; sein erster Gedanke beim Erwachen ist sein Werk; kaum gönnt er sich eine Erholung, kaum Ruhe zum Essen; ihn von der Arbeit wegzubringen, ist schwieriger, als ihn an die Arbeit heranzubringen. So ist der wahre Künstler; und so ist der Leiter einer Erziehungsanstalt, ein Künstler im edelsten Sinne des Wortes.

Die Forderung, dass der Director sich nicht gelehrten Forschungen hingebe, schließt natürlich nicht in sich, dass er wissenschaftlichen Studien entsage, sich gegen die neueren Resultate der fortschreitenden Wissenschaft verschließe. Mit den Fortschritten der Wissenschaften sich bekannt machen und am Fortschritte der Wissenschaften mitwirken, sind doch wesentlich verschiedene Dinge. Das letztere absorbirt ungemein viel Kraft und muss Sache der berufenen Forscher und Fachgelehrten bleiben; viel weniger Zeit und Kraft erfordert das erstere und kann mit dem Streben des Directors, seinem besondern Beruf allseitig gerecht zu werden, sehr wol Hand in Hand gehen.

Was von der Beschäftigung mit wissenschaftlichen Forschungen gesagt wurde, gilt in ungefähr gleichem Grade auch vom Bücherschreiben. Ein guter Director schreibt nicht Bücher. Er unterlässt diese Thätigkeit, weil dieselbe nur zu sehr dazu angethan ist, Sinn und Interesse zum Nachtheile seiner Berufspflichten gefangen zu nehmen. Wer hier anderer Meinung ist, vielleicht Männer kennt, die nach seinem Dafürhalten gute Directoren und zugleich Schriftsteller, vielleicht berühmte Schriftsteller sind oder waren, dem wäre entgegenzuhalten, dass er sich unter einem guten Director etwas ganz anderes denkt, als der Verfasser, etwa einen Mann, der seine Stunden hält, seine Berichte

schreibt, seine Listen und Tabellen ordentlich führt und im übrigen ein sogenannter guter Mann ist, das heißt ein Mann, der die Lehrer nicht tribulirt und chicanirt. O es mag Anstalten genug geben, deren Lehrer froh wären, wenn sie einen Director dieser Art hätten. Aber ein Director, der dem hier aufzustellenden Ideal eines Directors nahe käme, ist ein solcher Mann darum noch lange nicht.

2. Der Director unterrichte in allen Classen.

Einem Director, wie ich mir ihn denke, ist daran gelegen, alle Schüler der Anstalt möglichst genau kennen zu lernen. Darum wird er es nicht machen, wie die meisten Directoren und nur in den obersten Classen unterrichten, sondern er wird in allen Classen Unterricht ertheilen. Dass der Director einer Schule mit allen Schülern derselben in persönlichen Verkehr trete, erachte ich für so wichtig, dass mich die Einrede, die große Zahl der Classen stehe meiner Forderung entgegen, keineswegs davon abschreckt. Selbst in einer achtclassigen Anstalt wird es möglich zu machen sein, dass der Director in allen Classen, wenn auch in manchen wöchentlich nur zwei, vielleicht auch nur eine Stunde Unterricht gibt. Man sage nicht, eine Stunde in der Woche sei keine Stunde. Eine Stunde in der Woche macht etwa vierzig Stunden im Jahre; wieviel aber kann ein perfecter Pädagoge — und ein solcher ist ja vorausgesetzt — in vierzig Stunden wahrnehmen und wirken! Man sage auch nicht, dass der Lectionsplan meine Forderung unzulässig mache, da dem Director doch nicht zugemuthet werden könne, in den verschiedenen Classen die verschiedensten Dinge zu lehren. Von einer Zumuthung kann überhaupt nicht die Rede sein. Ich denke so: Ein Director, der sein Amt ideal erfasst hat und in der vollen Hingabe an sein Amt seines Lebens Glück und Freude findet, wird den persönlichen Verkehr mit allen Zöglingen der Anstalt zum Zweck erziehlicher Einwirkung als eine Nothwendigkeit erkennen, ja er wird, ein Kinderfreund bis zu dem Grade, dass Hamann's Wort sich an ihm erfüllt*), das lebhafte Bedürfnis empfinden, zu allen Schülern der von ihm geleiteten Anstalt vom Tage ihres Eintritts in die Schule

*) Nach Hamann besteht „das größte Gesetz der Methode für Kinder darin, sich zu ihrer Schwäche herunter zu lassen, ihr Diener zu werden, wenn man ihr Meister sein will; ihnen zu folgen, wenn man sie regieren will; ihre Sprache und Seele zu erlernen, wenn wir sie bewegen wollen, die unsrige nachzuahmen. Dieser praktische Grundsatz sei aber weder zu verstehen, noch in der That zu erfüllen, wenn man nicht, wie man im gemeinen Leben sagt, einen Narren an Kindern gefressen habe.“

an in eine Art väterlichen Verhältnisses zu treten und darin bis zum Austritte der Schüler aus der Schule ununterbrochen zu verbleiben. Etwaige Liebhabereien, in diesem oder jenem Lehrgegenstande zu unterrichten, wird der Director, wenn es nicht anders geht, seiner Liebe zu den Schülern und den höheren Pflichten, die er hat, willig zum Opfer bringen.

Aber, fragt man, was soll der Director eines Gymnasiums, wenn er Philologe ist; was soll der Director einer Realschule, eines Realgymnasiums, wenn er nach seinen Hauptstudien Mathematiker, Physiker, Chemiker ist, in den untersten Classen lehren?

Der Director mag seinen Fach- und Lieblingsstudien nach sein, was er will; das steht in zweiter Linie. In erster Linie wird verlangt, dass er ein gebildeter Mann und berufener Erzieher ist. Ist er aber dies, dann wird er nie rathlos sein, was er in den untersten Classen lehren soll. Er übernimmt eine Lesestunde, eine Declamirstunde, eine Geschichtsstunde, eine Aufsatzstunde oder wenn es gar nicht anders zu machen ist, eine Allerleistunde.

Was ist das?

Von einer Allerleistunde, die auf seinem Lectionsplane gestanden, hat mir ein College erzählt und hat mich versichert, dass ihm und vielen seiner Mitschüler jene Stunde vor allen andern lieb geworden sei. Das Erzählen stand im Vordergrund; erzählt wurde vom Lehrer, erzählt der Reihe nach von den Schülern. Lebensgeschichten großer Männer, auch Tagesgeschichte, soweit sie geeignet erschien, Natur- und Völkerkunde, das Fasslichste und Ansprechendste, Erlebnisse berühmter Reisenden, gute Novellen lieferten dem Lehrer das Material; die Schüler erzählten, was ihnen aus der Privatlectüre im Gedächtnis geblieben war, oder worauf sie sich aus freien Stücken zu Hause vorbereitet hatten. Das Erzählte wurde, wenn es geeignete Seiten dazu bot, in lebendiger Unterhaltung besprochen. Dann und wann ward auch ein Viertelstündchen auf Gegenstände der Sittenlehre, der guten Lebensart, der praktischen Klugheit und Weisheit, sowie der Gesundheitslehre verwendet. Um das besonders Behaltens- und Beherzigenswerte dem Gedächtnisse besser einzuverleiben, wurden auch zuweilen ein paar Sätze in ein für diese Stunde bestimmtes Heft eingeschrieben. Abfassung und Redaction geschah gemeinschaftlich von Lehrer und Schülern. Was wollt ihr vom Mitgetheilten behalten? Wie wollen wir das kurz und bündig schreiben? Auch kleine, ausgesuchte Gedichte wurden gelesen, in der Regel aus einem Buche, das der Lehrer zu diesem Zwecke mitgebracht. Gedichtchen oder einzelne Strophen,

die den Schülern besonders gut gefielen, wurden eingeschrieben, wol auch memorirt. Zeitweise gab's auch ein Sprichwort zu erklären, ein hübsches Räthsel zu lösen; Bilder wurden gezeigt — hier ist freilich einzuschalten, dass die Classe kaum zwanzig Schüler zählte — Bedeutung und Schönheit der Einzelheiten gemeinschaftlich aufgesucht und besprochen; desgleichen Gegenstände der Kunst, Industrie, des Alterthums. Ein Päckchen wertloser Assignaten aus der Zeit der ersten französischen Revolution gab das Motiv zu einer wertvollen Geschichtsstunde. Man sieht, der Stoff zu einer Allerleistunde ist nahezu unerschöpflich; und es leidet keinen Zweifel, dass eine gut durchgeführte Stunde dieser Art den Lehrer den Herzen der Schüler näher bringt, als wer weiß wie viele Latein-, Rechen- oder biblische Geschichtsstunden der gewöhnlichen Art.

3. Der Director als Classeninspector.

Zu den wichtigsten Functionen des Directors gehören die Classenbesuche. Wie oft soll der Director dem Unterrichte der Lehrer beiwohnen? Von einem ehemaligen preußischen Gymnasialdirector, der als Muster eines Directors hingestellt wird, dem Director Spilleke, wird berichtet, dass er aus einer Classe in die andere wanderte, und dass er während der Schulstunden, wenn er nicht selbst zu unterrichten hatte, nie zu Hause blieb.

Wie Spilleke, meine ich, verfahre jeder Director.

Aber haben so häufige Classenbesuche des Directors für die Lehrer nichts Lästiges, Störendes, ja Gehässiges?

Antwort: Ja, wenn jene Besuche den Charakter ostensibler Controle über Thätigkeit und Leistungen der Lehrer an sich tragen, und wenn der Director, seine ihm von Amts wegen zukommende Autorität hervorkehrend, die Classeninspectionen vorzugsweise dazu benutzen wollte, sich geltend zu machen.

Nichts Lästiges, am allerwenigsten etwas Gehässiges haben die Classenbesuche des Directors, sie werden vielmehr von jedem strebsamen, wackeren Lehrer willkommen geheißen werden, wenn der Director ein rücksichtsvoller, wahrhaft humaner Mann ist, der durch sein ganzes Wesen und Auftreten beweist, dass nur das reinste Interesse an der Wolfahrt der Schule und Schüler ihn so oft in den Unterricht führt.

Es haben aber häufige Classenbesuche des Directors in mehrfacher Beziehung ihr Gutes. Dass dieser den Stand der einzelnen Classen, dass er die einzelnen Schüler nach ihrem Wissen und sittlichen Wesen und Verhalten genauer kennen lernt; dass er eine deutliche Anschauung

von dem Eifer und der Geschicklichkeit der Lehrer gewinnt und so in Stand gesetzt wird, einen heilsamen Einfluss auszuüben, namentlich auf jüngere Lehrer und Anfänger, deren Eifer, besser gesagt, Eile im Unterrichte nicht selten allzugroß ist; das sind Vortheile der Classenbesuche, die auf der Hand liegen und nicht weiter besprochen werden sollen. Hervorgehoben und beleuchtet werden einige andere Vortheile.

Das Fachlehrersystem, wie es mit dieser oder jener Modification an allen höheren Lehranstalten besteht, und das wegen des umfangreichen und weitgehenden Lehrplans dieser Anstalten zu einer Nothwendigkeit geworden ist, hat neben seinen Lichtseiten nicht unerhebliche Schattenseiten. Bei der mit diesem System verbundenen, fast möchte man sagen, fabrikmäßigen Vertheilung und dem Betrieb der Arbeit kommt es nur zu leicht vor, dass sich der Fachlehrer A bei seinen Anforderungen an die Schüler wenig um die Anforderungen des Fachlehrers B und B nicht um A bekümmert. Wie der A und der B, so treiben es der C und der D, vielleicht auch der E und der F. Und nun ist die Calamität da. Überbürdung der Schüler mit Anforderungen und Arbeit, und daraus entspringende Unlust und Widerwillen gegen das Lernen überhaupt. Schon längst ist dieser mit dem Fachlehrersystem verbundene Übelstand erkannt. Nicht ohne Grund ertönt der Ruf nach Vereinfachung und Concentration des Unterrichts immer lauter; nicht ohne Grund werden die Klagen über Überbürdung der Jugend immer häufiger und ungestümer. Jenem Verlangen ganz gerecht zu werden, diesen Klagen ganz abzuhelfen, erscheint angesichts der Complication unserer Culturverhältnisse sehr schwierig; hier Rath und Abhilfe zu schaffen, mag vorerst das Problem für einen Messias des Schulwesens bleiben. Aber je größer das Übel, desto willkommener muss uns jede, auch die bescheidenste Minderung sein. Und eine Minderung des Übels ist möglich, wenn der Director der rechte Mann ist. Wohnt derselbe häufig genug dem Unterrichte der Lehrer bei, so kann ihm auf die Dauer nicht entgehen, wer im Darlegen des Unterrichtsstoffs, in den Anforderungen an Kraft und Fleiß der Schüler weises Maß hält und wer nicht. Viel besser als der unterrichtende, von seinem Gegenstand vielleicht lebhaft eingenommene Lehrer wird, wenigstens in manchen Fällen, der ruhig dastehende und zuhörende Director, indem er seinen Blick über die Gesichter der Schüler schweifen lässt, merken, ob das vom Lehrer Vorgetragene und Gefragte dem Durchschnittsverstande der Classe angepasst ist oder nicht. Was insbesondere die Anforderungen der Schule an den häuslichen Fleiß der Schüler betrifft, so dürften sich häufige Classenbesuche des Directors besonders nützlich erweisen.

Je schwieriger es im Hinblick auf den Fächerreichthum des Lehrplans der höheren Bildungsanstalten erscheint, eine Erleichterung der Schüler durch Verminderung der Schulstundenzahl herbeizuführen, desto gebieterischer tritt die Forderung auf, in Absicht auf Art und Menge der Hausaufgaben feste Normen und Schranken aufzustellen. Noch immer gibt es Lehrer genug, die der Ansicht huldigen, dass in der Schule zunächst nur die Anleitung zu geben sei, wie man sich Kenntnisse erwerbe, dass die Kenntnisse selbst jedoch durch häuslichen Fleiß erworben werden müssten. Dieser verkehrten und verderblichen Maxime tritt der Director, wo sie sich findet, consequent und energisch entgegen, um der allein richtigen Ansicht Platz zu schaffen, dass die Hauptsache in der Schule geschehen müsse, und dass der häusliche Fleiß nur dazu helfen soll, jene so vollständig wie möglich zuztande zu bringen. Durchdrungen von der Überzeugung, dass der Schüler nur dann einen erheblichen Gewinn von seinem häuslichen Fleiße hat, wenn er seine Aufgaben ohne fremde Hilfe und mit dem Gefühl innerer Befriedigung fertigt, wird der Director fort und fort darauf dringen, dass die Hausaufgaben durch den Unterricht hinlänglich vorbereitet und jederzeit der Art sind, dass ein Schüler von mittlerer Begabung dieselben ohne Hilfe und ohne übermäßige Anstrengung und Zeitaufwand zu fertigen vermag.

Zu den qualvollsten Beschäftigungen und Anstrengungen des kindlichen Geistes gehört das Auswendiglernen schwerverständlicher, un- oder nur halbverstandener Dinge. So nützlich und nöthig eine rationelle Cultur des Gedächtnisses ist, so barbarisch, nutzlos, ja schädlich sind rücksichtslose Anforderungen an das Gedächtnis der Kinder — wahre Verbrechen an der Kindesnatur. Seit Jahrhunderten wird von verständigen und humangesinnten Pädagogen gegen solche Unvernunft und Barbarei gekämpft; aber ausgerottet ist sie noch lange nicht. An welcher niederen oder höheren Schule gibt es nicht Lehrer (und Lehrerinnen), die den Schülern schwerverständliche grammatische Regeln, schwerverständliche lange Gedichte, Kirchenlieder, biblische Geschichten, unverstandene Katechismussätze, Bibelsprüche, lange und dunkle, zum Auswendiglernen aufgeben?

Wie mild ich mir das Wesen des Directors auch denke, so kann ich mir doch Fälle vorstellen, wo seine Sanftmuth in hellen Zorn umschlägt. Ein solcher Fall tritt jedesmal ein, wenn er sehen muss, wie Kinder durch unvernünftiges Auswendiglernenlassen misshandelt werden.

„Die Kinder thun nichts gut, als was sie gern thun; hieraus folgt, dass man alles, was sie lernen sollen, so einrichtet, dass sie es gern

thun. Noch besser ist's, es dahin zu bringen, dass sie alles gern thun, was sie thun müssen." Herrliches Wort eines herrlichen Schulmannes!*)

Dass es nicht viele Lehrer gibt, die diese Wahrheit in sich aufgenommen und zur Richtschnur ihrer Unterrichtsthätigkeit gemacht hätten, wird der Director bei seinen Classenbesuchen bald entdecken und wird, ist er nur selbst von jener Wahrheit ganz durchdrungen, nicht um Mittel verlegen sein, diejenigen Lehrer seiner Anstalt, die gegen Wolf's Vorschrift fehlen, nach und nach auf den rechten Weg zu bringen.

4. Der Director als Sittenwächter in Haus und Hof.

Irgendwo verbreitet sich Diesterweg über das wunderwirkende Ding, das man in einer Lehranstalt als den „Geist des Directors" bezeichnet. Es sei etwas Unmessbares, Unräumliches, Unendliches. Dieser Geist ergreife den Zögling auf unsichtbare Art; er theile ihm ohne Worte eine Scheu vor dem Bösen mit; verstärke die schwache Sprache des Gewissens, dämpfe und lähme die sinnlichen Leidenschaften, wecke die schlummernden guten Keime. „Wie der Wind durchweht er alle Räume eines Erziehungshauses. Wer des Sinnes theilhaftig geworden, den pädagogischen Geist einer Anstalt zu vernehmen, fühlt sich beim Eintritt in dieselbe vom Charakter desselben erregt und bewegt."

Du besuchst ein Schulhaus. Gleich beim Eintritt fällt dein Blick auf die mit großen Lettern gedruckte „Hausordnung", die an der Wand hängt. Was liesest du da zum Beispiel? „Schonung und Reinhaltung der Classenzimmer und der darin befindlichen Schulgeräthe, wie des Schulgebäudes überhaupt wird allen Schülern zur Pflicht gemacht. Das Anschreiben, Anzeichnen, Einschneiden von Namen, Figuren etc. auf Wände, Tische, Bänke ist streng verboten. Papierstücke, Obstreste u. dgl. dürfen weder auf den Tischen und Bücherbrettern liegen gelassen, noch auf den Fußboden oder zum Fenster hinausgeworfen werden, sondern sind in den dazu bestimmten, im Zimmer befindlichen Kasten zu bringen . . ." „Beim Gang durch das Haus und auf den Treppen sollen sich die Schüler anständig benehmen, insbesondere sollen sie nicht laufen, ungestüm auftreten, schreien, singen, pfeifen, die Thür zuschlagen." — „Im Schulzimmer angekommen, haben sich die Schüler sofort auf ihre Plätze zu begeben. Es ist ihnen gestattet, bis zum Erscheinen des Lehrers sich in geziemender Weise zu unterhalten.

*) Friedrich August Wolf.

Lautes Rufen, Schreien, Toben, Singen, Umherlaufen im Zimmer sind dagegen streng untersagt." — „In den Pausen müssen bei gutem Wetter die Schüler sich auf den Spielplatz begeben und daselbst bis zum Schlusse der Pause bleiben. Das Spielen in den Pausen muss auf den Spielplatz beschränkt bleiben und darf bei der Rückkehr ins Haus in den Gängen und Schulzimmern nicht fortgesetzt werden." So liesest du. Nun warte bis zur Pause!*) Eben läutet es zur Pause; wenige Secunden danach geht es in wilder Jagd aus den Zimmern heraus, die Gänge entlang, die Treppen hinunter. Die Pause ist zu Ende, und nun stürmt und drängt es und rennt es ins Haus hinein, die Treppen hinauf, in die Zimmer hinein.

Der Unterricht hat noch nicht begonnen; du gehest langsam an den Thüren der Schulzimmer vorüber; welch wüstes, freches Geschrei, Rufen, Brüllen, Lachen da und dort im Zimmer!

Der Unterricht ist zu Ende; du betrittst einzelne Schulzimmer, musterst Wände, Tische, Bänke; auch eine gewisse Anstalt im Hofe besuchst du. Dir graut! Welche Kundgebungen von Roheit, Zerstörungslust, Frivolität, Gemeinheit!

Wie ist das alles aber möglich angesichts der allen Schülern bekannten, in allen Zimmern aufgehängten „Hausordnung"?

Fehlt es vielleicht an Aufsicht durch die Lehrer? Auch nicht! In den Gängen siehst du während der Pausen zwei Lehrer schreiten, die den „Tagesdienst" haben; gewaltig schreien hörst du des einen Stentorstimme.

Woran fehlt es aber denn?

Dem Manne, der an der Spitze der Schule steht, fehlt das schwer definirbare, wunderwirkende Etwas, von dem Diesterweg spricht.

Ohne jenen „pädagogischen Geist, der den Zögling auf unsichtbare Art ergreift", kann man sich keinen guten Director denken. In Absicht auf diesen pädagogischen Geist darf der Director, wenn er seine Würde behaupten, seine Stelle ausfüllen soll, von keinem seiner Lehrer übertroffen werden.

5. Der Director als Sittenwächter der Schüler außer der Schule.

Wie oft kann man auf der Straße sehen, dass Schulkinder ein Vergnügen darin finden, einen Hund, eine Katze zu necken, zu verfolgen oder doch sich daran erbauen, wenn sie andere dergleichen thun

*) Das Folgende entspricht genau meinen Erinnerungen an eine bestimmte Schule.

sehen. Wie oft zeigen sich Kinder auf der Straße rücksichtslos gegen Erwachsene, unehrerbietig gegen alte Leute, umstehen oder verfolgen einen Betrunkenen, einen Blödsinnigen, führen rohe Reden im Spiel! Für solche Dinge hat ein guter Lehrer und Director die schärfsten Augen und Ohren; macht er solche Wahrnehmungen an Schülern seiner Anstalt, nie vergisst und unterlässt er, zur rechten Zeit und am rechten Orte den Schülern Vorhalt zu machen, Belehrungen, Ermahnungen, Warnungen, Rügen oder Strafen folgen zu lassen.

Schüler! Auf unserem gestrigen Schulspaziergang machte ich bei Schülern dieser Classe zwei Wahrnehmungen, auf die ich heute zurückkommen muss. Auf dem schmalen Feldweg, den wir gingen, kam uns ein Mann entgegen, gewiss hoch in den siebzig Jahren und recht gebrechlich, wie ihr wol gesehen habt. Da hätte ich denn von den vorngehenden Schülern erwartet, dass sie auf die Seite getreten wären und dem alten dahinwankenden Mann den besseren Weg überlassen hätten. Dies zu thun hätte euch die Achtung, die man dem Alter schuldet, bestimmen sollen. Aber keinem fiel ein, es zu thun, und das berührte mich recht schmerzlich. — Die andere Wahrnehmung machte ich in dem Wirtsgarten, wo wir Mittag hielten. Mehrere von euch schütteten nämlich Reste von Bier, Wein, Milch zusammen und warfen in das Gemisch Reste von Brot, Wurst, Trauben u. dgl. Das war eine grobe Ungehörigkeit und wird damit bestraft, dass die betreffenden Schüler von der Theilnahme am nächsten Schulspaziergang ausgeschlossen werden. Was indes mich und mehrere Lehrer die gerügte Handlungsweise besonders bedauern ließ, war ein Umstand, dessen ich noch gedenken muss. Wie euch nicht entgangen sein kann, standen in der Nähe eurer Tische mehrere Kinder aus dem Dorfe, darunter, nach ihrem Anzuge zu schließen, gewiss recht arme, vielleicht auch hungrige Kinder. Dass es nun keinem von euch einfiel, dem einen oder andern nahestehenden Kinde, das vielleicht mit zusah, wie ihr mit Speise- und Getränkeresten umgingt, von eurem Überfluss etwas zukommen zu lassen, das hat mir außerordentlich leid gethan.

In vielen Schulen sind die Classenordinarien angewiesen, die auswärtigen, in der Stadt wohnenden Schüler öfter in ihren Wohnungen zu besuchen. Im Hinblick auf den Umstand, dass es in der Regel wenig gebildete Familien sind, die Pensionäre ins Haus nehmen, hält der Director jene Einrichtung für eine so wichtige Sache, dass er sich mit den Classenführern in ihre Obliegenheiten theilt, wenigstens so weit, dass er Schüler, bei denen eine häusliche Aufsicht besonders räthlich erscheint, zeitweise besucht.

An Orten, wo eine Badeanstalt besteht, wird der Director es nicht unter seiner Würde, sondern für seine Pflicht halten, bei dem Vorsteher jener Anstalt sich dann und wann nach der Aufführung der dieselbe benutzenden Schüler zu erkundigen. — Wie betragen sich diejenigen Schüler, die morgens mit der Eisenbahn kommen, mittags oder abends mit der Eisenbahn heimkehren, während ihres Aufenthaltes in dem Bahnhof, während der Fahrt in den Wagen? Auch darüber erkundigt sich von Zeit zu Zeit der Director bei Bahnvorstand und Bahnbediensteten.

6. Der Director als väterlicher Freund der auf Abwege gerathenen Schüler.

In zahlreichen Fällen erweist sich eine dem Schüler unter vier Augen gemachte Bemerkung, ertheilte Rüge weit wirksamer als eine öffentliche. Schon die bloße, in aller Gelassenheit an einen Knaben vor seinen Mitschülern gerichtete Aufforderung, nach der Stunde sich zum Lehrer zu begeben, wirkt mit einer gewissen magischen Gewalt, und zwar nicht nur auf den betreffenden Schüler, sondern auch auf die übrigen, insofern sie wissen oder merken können, dass etwas Tadelnswertes oder Strafbares vorliegt. Weise und planmäßig angewandt kann das Mittel selbst bei recht bösartigen Knaben, bei Individuen mit ziemlich tiefgewurzelten schlimmen sittlichen Neigungen Wunder wirken. Der Director kennt die Macht dieses Erziehungsmittels und macht in geeigneten Fällen Gebrauch davon. — Da ist z. B. ein Schüler, der seinen Leistungen und Anlagen nach zu den besten seiner Classe gehört, im übrigen aber einen hässlichen Fehler an sich hat, den der Dünkelhaftigkeit. Wie behandelt ein guter Lehrer und Erzieher diesen Schüler? Nachdem der Director sich durch Umfragen bei den Collegen vergewissert hat, dass auch andere Wahrnehmungen von Dünkel bei dem fraglichen Schüler gemacht haben, wird er diesen auf sein Zimmer bescheiden und etwa also zu ihm sprechen: Die Lehrer der Anstalt sehen mit Freuden, welchen Eifer du beweisest, und welche schöne Fortschritte du im Wissen machst; und wir können nur wünschen, dass du so fortfährst. Auf der andern Seite haben wir aber auch eine Wahrnehmung an dir gemacht, die uns alle betrübt. Gewiss, du weißt schon, was ich meine. Du bist nicht frei von einem gewissen Dünkel. Die Art und Weise, wie du dich kleidest, wie du die Mütze trägst, wie du über die Straße gehst und anderes zeigen deutlich, dass Stolz und Dünkel in deine Seele einziehen will oder gar schon eingezogen ist. Du bist noch jung, hast sonst ein so verständiges Wesen, und es

kann dir, wenn du nur ernstlich willst, gewiss nicht schwer fallen, einen Fehler abzulegen, der das Wissen ziemlich wertlos und den Menschen recht hässlich macht. So ungefähr verkehrt der Director mit dem Schüler ein Viertelstündchen unter vier Augen, natürlich nicht in unfreundlichem, ärgerlichem, barschem Tone, sondern ganz mild, sanft, wolwollend, — kurz so, wie ein Pädagoge verfährt, der schlimme Neigungen und Fehler der Zöglinge wie Krankheiten und Krankheitsanfänge ansieht, die durch eine rationelle Cur geheilt sein wollen. Dann entlässt er den Schüler mit der Bitte, vielleicht mit der wiederholten Bitte, immer wieder im mildesten Ton gesprochen, den guten Rath des Lehrers, der ja nur sein Bestes im Auge habe, zu befolgen und der Bescheidenheit sich zu befleißigen. Bessert sich der Schüler auf diese erste, freundlich-ernste Ansprache des Directors, so wird dieser schon einen günstigen Moment finden, wo er dem Gebesserten, sei es mit einem Blick, sei es mit einem Worte, seine Freude und Zufriedenheit zu verstehen gibt, eine Kundgebung, die für den Schüler zugleich die Bedeutung einer Aufmunterung hat, auf der Bahn der Besserung fortzuschreiten.

Bessert er sich nicht, dann erfolgt nach Verlauf einiger Tage oder Wochen die zweite Ansprache des Directors an den Schüler, auch diese noch privatim und nicht in heftigem oder gar scheltendem Ton, jedoch etwas weniger mild und schonend als die erste. Als du das letzte Mal von hier weggingst, glaubte ich in deinen Mienen zu lesen, dass du deinen Fehler eingesehen und den Vorsatz gefasst hättest, dich zu bessern. Mit Bedauern muss ich dir heute sagen, dass ich mich geirrt habe. Die Worte, die ich damals zu dir sprach, und die so gut gemeint waren, sind auf unfruchtbaren Boden gefallen. Wie? Oder hättest du doch vielleicht damals den Entschluss gefasst, den Fehler, den hässlichen, abzulegen und wäre es dir vielleicht gar so schwer geworden, den Entschluss auszuführen? — —

Denken wir uns in dem Director einen Mann, der auf der einen Seite den Zöglingen durch hohe Gaben des Geistes und ein reiches Wissen imponirt, auf der andern Seite als ein Muster der Natürlichkeit, Bescheidenheit und Anspruchslosigkeit dasteht; denken wir uns, dass ein solcher Mann in einer Lehrstunde der Religion, Geschichte, Literatur bei sich darbietender Gelegenheit seinen wahr- und tiefempfundenen Abscheu vor Hochmuth, Stolz, Dünkelhaftigkeit beredte Worte leiht und, nachdem dies geschehen, am Ende der Stunde jenem Schüler, den seine Mitschüler auch schon längst als dünkelhaft erkannt haben, mit ruhigem Ernst sagt: N. N., ich habe dir auf meinem Zimmer

einiges zu sagen; oder, der N. N. soll heute abend in der Lehrerconferenz erscheinen, damit ihm eine Mittheilung gemacht werde; wer zweifelt, dass die paar Worte nicht blos auf den Schüler, an den sie gerichtet sind, sondern auf die ganze Classe blitzartig einwirken?

Auf Schüler, die wegen praver Verfehlung mit Arrest bestraft wurden, gemüthlich und sittlich einzuwirken, gibt es ein gutes Mittel; es besteht darin, dass der Lehrer die Sträflinge im Arrestlocale besucht. Der wildeste Junge, der verstockteste Sünder wird, nachdem er, sich und seinen Gedanken überlassen, eine Weile einsam im verschlossenen Kämmerlein gesessen, in dem Moment, wo die Thür aufgeht und der Lehrer — ein würdiger Lehrer! — eintritt, wie umgewandelt sein. Ein paar schlichte, aus der Seele gesprochene Worte, die dem Schüler die Größe seiner Verfehlung noch einmal vor die Seele führen und ihm sagen, wie leid es dem Lehrer thue, dass der Schüler so hart habe bestraft werden müssen, werden in den allermeisten Fällen ihren Zweck, denselben weich und reuig zu stimmen, nicht verfehlen. Die Macht dieses Besserungsmittels ist dem Director wolbekannt, und er versäumt nie, vorkommenden Falls Gebrauch davon zu machen. Kein Schüler ist ihm zu gering oder zu schlecht, dass er verschmähte, den Bestraften im Arrest zu besuchen, um in väterlicher Weise ein paar Minuten mit ihm zu verkehren. Nur wenn die Besonderheit des Falles es räthlich erscheinen lässt, den jugendlichen Gefangenen stundenlang sich gänzlich selbst zu überlassen, niemals aus Gleichgültigkeit oder Bequemlichkeit oder gar aus Abneigung gegen den Schüler unterlässt der Director den Besuch. Und auch in einem solchen Falle wird der Director wenigstens etwas thun, um dem Schüler zu zeigen, dass dieser ihm nicht gleichgültig ist: er, der Director, und nicht etwa der Schuldiener, wird den Bestraften aus dem Arrest entlassen.

7. Ein Punkt, in dem der Director von keinem seiner Lehrer übertroffen werden sollte.

Dass ein Director, da er Meister in der Unterrichtskunst sein soll, die Fächer, die er zu lehren hat, in dem Umfange, in dem er sie vorzutragen hat, vollkommen beherrschen muss, ist selbstverständlich. Ob er aber, wenn außer ihm noch andere Lehrer der Anstalt dieselben Gegenstände zu lehren haben, jene an Kenntnissen darin übertreffen oder auch nur ihnen gleichkommen muss, wird bezweifelt werden dürfen. Bei der gegenwärtigen Vielgestaltigkeit des Lehrplans unserer höheren Lehranstalten können vom Director nicht hervorragende Kenntnisse in

allen oder auch nur in den meisten Lehrgegenständen seiner Schule verlangt werden.

Einen Punkt aber gibt es, in dem der Director von keinem seiner Lehrer übertroffen werden sollte: zu dem „pädagogischen Geiste" des Directors geselle sich ein hohes Maß pädagogischer Einsicht und pädagogischen Taktes. Der Director sei ein Meister und Muster in rascher und richtiger Beurtheilung von sittlichen Mängeln, von Verfehlungen und Verirrungen der Schüler. Niemals verfalle er in den Fehler so vieler Lehrer, Geringfügigkeiten im Wesen und Treiben der Jugend für halbe Verbrechen anzusehen, bleibe aber auch weit entfernt von dem entgegengesetzten Fehler, wirklich Bedenkliches und Schlechtes zu unterschätzen oder zu übersehen.

In der Behandlung von Schülern mit schlimmen sittlichen Neigungen, ebenso in der Bestrafung praver Verfehlungen finde der Director leicht die rechte Weise und das rechte Maß; um Mittel und Wege, die Schüler sittlich zu fördern, die auf Irrwege gerathenen zu bessern, sei er auch bei schwierigeren Fällen nicht verlegen.

Haben Erscheinungen und Kundgebungen im Verhalten der Schüler ihren Grund, wie leider häufig genug der Fall ist, in dem unpädagogischen und incorrecten Wesen und Benehmen von Lehrern, so darf auch dies dem Director nicht lange verborgen bleiben. Die irrenden Lehrer selbst in freundlicher Führung auf den rechten Weg zu bringen, lässt er sich aufs höchste angelegen sein.

8. Der Director als Gesundheitswächter der Schüler.

> Es ist nicht mehr zu leugnen, dass die Schule als solche für die Gesundheit unserer Kinder die schlimmsten Gefahren mit sich bringt. Virchow.

Nicht blos, weil nur in einem gesunden Körper eine gesunde Seele wohnt; nicht blos, weil die Gesundheit ein Gut ist, das in der Jugend so leicht geschädigt und durch unsere Schulen besonders stark gefährdet wird; sondern auch weil man durch humane Rücksichtsnahme auf das Wol anderer Menschen zu rücksichtsvollem humanen Wesen erzieht: aus allen diesen wichtigen Gründen sollte jeder Lehrer und in erster Linie der Director sein ernstes Augenmerk unausgesetzt auf alles richten, was der Gesundheit der Schüler förderlich, und was ihr schädlich werden kann. Überheizte Schulstuben, Kälte und Feuchtigkeit in den Schulstuben, Rauch, Kohlendunst, Ausdünstungsgase in den Schulstuben sind dem Director ein Greuel; und um diese Erzfeinde der Gesundheit fern zu halten, lässt er es sich

nicht verdrießen, öfter die Runde durch das Schulhaus und die Schulstuben, die sämmtlich mit Thermometern versehen sein müssen, zu machen und, wo es nöthig erscheint, Abhilfe so rasch wie möglich herbeizuführen. Mit eiserner Strenge hält er darauf, dass jedesmal nach geschlossenem Unterrichte, Vormittags- wie Nachmittags-Unterrichte, alle Fenster in allen Schulzimmern vom Schuldiener geöffnet und solange wie möglich offen gehalten werden. Erscheint eine Abänderung im Schullocale durch die Rücksicht auf das körperliche Wol der Schüler oder der Lehrer geboten, und erweist sich die Gemeindevertretung trotz der Verpflichtung zur Unterhaltung der Schule in Absicht auf Bewilligung der nöthigen Mittel widerstrebend oder spießbürgerlich karg, dann waffnet sich der Director zu einem energischen Kampfe und legt die Waffen nicht eher nieder, als bis er über die Unvernunft und Engherzigkeit gesiegt hat.

Abhandlungen und Schriften, die Neues bringen über gesundheitsgefährliche Einflüsse der Schule und Präventivmittel, bilden eine der angelegensten Lectüren des Directors.

An manchen Erkrankungen und körperlichen Übeln der Schüler sind die Lehrer insofern schuld, als sie aus Unkenntnis, Bequemlichkeit, Gleichgültigkeit gegen das physische Wol der Schüler es unterlassen, den Ursachen durch Belehrung und Mahnung vorzubeugen. Wie viele nehmen beim Sitzen, insbesondere beim Schreiben, Zeichnen, eine die Respirationsbewegungen erschwerende Haltung an, ohne dass sie vom Lehrer auf das Schädliche derselben hingewiesen und zu einer besseren Haltung angehalten werden! Viele Schüler gebrauchen Schulbücher mit zu kleinem Drucke, schreiben zu eng und klein, schreiben und lesen zu Hause in der Dämmerung oder bei schlechter Beleuchtung, weil ihnen niemals oder doch nicht oft und nicht eindringlich genug gesagt worden ist, wie schädlich das alles der Sehkraft ist. Was in dieser Beziehung von dem einen oder andern Lehrer versäumt wird, das holt der Director, sei es im eigenen Unterrichte, sei es bei den Classenbesuchen angelegentlich nach. Er thut aber mehr. Durch Bitte, Erinnerung, Vorstellung sucht er es dahin zu bringen, dass alle Lehrer in allen Stunden auf die Schädlichkeiten achten und denselben steuern.

Es gibt auch, namentlich in den oberen Classen Schüler, die des Guten in Absicht auf häuslichen Fleiß zu viel thun. Der Lehrer, die zu fleißigem Lernen treiben und drängen gibt es eine Menge;

dass man es im Fleiße auch übertreiben könne, fällt nur wenigen ein. Der Director sei unter den letzteren. Besorgt um die Gesundheit seiner Schüler wie ein Vater, wird er die blassen Wangen der Knaben, die zu viel hinter den Büchern sitzen, nicht übersehen, wird mit den betreffenden Schülern, nöthigenfalls mit deren Eltern Rücksprache nehmen, um die näheren Umstände zu erfahren und danach seine Maßnahmen einrichten. Dem Unfleißigen sagen, du bist zu viel auf der Straße, und dem Allzufleißigen sagen, du bist zu wenig auf der Straße; den einen Vater bitten, dass er seinen Sohn mehr in der Stube hinter seinen Büchern halte, und den andern Vater bitten, dass er seinen Sohn von Zeit zu Zeit von den Büchern weg hinaus ins Freie schicke, hat nichts Widersprechendes, verdient im Gegentheil unter die Momente gerechnet zu werden, die den echten Pädagogen kennzeichnen.

Zu gedenken ist hier auch einer von manchen Schülern, namentlich Schülern der oberen Classen, freiwillig übernommenen Beschäftigung, die, wenn darin nicht weises Maß gehalten wird, ebenfalls gesundheitsschädlich wirkt, der Privatlectüre. In der Regel werden die gewissenhaftesten und fleißigsten Schüler diejenigen sein, die sich gern durch Lectüre unterhalten. Statt die freie Zeit, die ihnen nach Fertigung ihrer Aufgaben bleibt, zu ihrer Erholung und Kräftigung in Spiel und Spaziergang zu benutzen, greifen sie mit einer gewissen Gier nach einem Unterhaltungsbuch, oft nach der Zeitung; und haben sie zu lesen einmal angefangen, so finden sie schwer das Ende. Das ist aber vom Übel. Nicht allein entbehren diese Schüler die ihnen so nützliche körperliche Bewegung und den ihnen so nöthigen Genuss frischer Luft, sie bereiten sich auch, indem sie lernend und lesend sich Kopf und Phantasie mit allem möglichen vollpfropfen, einen unruhigen und ungesunden Schlaf. Man kann sagen, es sei Sache der Eltern, dem Übel, dessen unmittelbare Folgen sie ja am ersten und besten wahrnehmen, zu steuern. Das ist so gewiss wahr, wie es wahr ist, dass die Eltern noch viele andere Dinge, die im Interesse ihrer Kinder liegen, besorgen sollten. Sie thun es aber nicht. Theils fehlt es ihnen an der vollen Erkenntnis der Nachtheile, die den Kindern aus ihrem Thun und Verhalten früher oder später erwachsen, theils fehlt es ihnen an der nöthigen Willens- und Thatkraft, sehr oft an beidem. Also ist es auch hier an der Schule zu interveniren. Freundlich ernstes Zureden, Belehrung über die Nachtheile, öfteres Befragen der betreffenden Schüler nach der Dauer ihrer häuslichen Thätigkeit, nach Schlaf und Befinden, ob sie sich und wie lang täglich im Freien

bewegen, in wichtigen Fällen ein Besuchen und Befragen der Familie sind die Mittel, die der Director gegen das in Rede stehende Übel anwendet, und deren Anwendung er den Collegen empfiehlt.

Was gewisse folgenschwere Verirrungen betrifft, zu denen besonders Überreizung des Nervensystems durch geistige Anstrengung Anlass gibt, und denen eben deswegen die Schüler höherer Lehranstalten leicht ausgesetzt sind, so gehört die Frage, wie hier vorkommenden Falls zu verfahren ist, zu den allerschwierigsten der Pädagogik; und wenn sich irgendwo Meisterschaft im Erziehungsgeschäft beweisen lässt, so ist es bei unnatürlichen Verirrungen der Zöglinge. Mit der größten Vorsicht und Behutsamkeit bei Eruirung des Sachverhaltes muss sich die größte Sorgfalt und Vorsicht bei Auswahl der zu ergreifenden Maßregeln und Mittel und das höchste Maß von Takt und Zartgefühl bei Anwendung der gewählten Mittel verbinden. Sorgfältiges Studium dessen, was denkende Ärzte und Pädagogen über jene Verirrungen, ihre Kennzeichen, Folgen und Heilung geschrieben haben, gewissenhafte Berathung mit den Collegen, sowie mit den Eltern des dem Laster anheimgefallenen Knaben wird der Director für unerlässlich halten, um möglichst sicher zu sein, dass er den rechten Weg nicht verfehle.

Was die Pausen anlangt — und es ist schon bemerkt worden, dass nach jeder Lehrstunde eine solche eintreten müsse — so wird der Director die Anordnung treffen, dass die Schüler in jeder Pause ins Freie dürfen, resp. müssen, und dass während derselben alle Lehrzimmer durch Offenstehenlassen aller Thüren und Fenster gründlich gelüftet werden.

Noch in einer anderen Weise wird der Director seine Sorge für das leibliche Wol und Gedeihen der Schüler bethätigen: er wird mit allen Mitteln dahin wirken, dass die Schüler in allem Unterricht, der dazu Gelegenheit bietet, namentlich im naturgeschichtlichen, physikalischen und chemischen Unterrichte, über die dem Körper schädlichen Einflüsse, über die Behandlung des Körpers und über die Bedingungen des Gesundseins, Gesundbleibens und Gesundwerdens umfassend und gründlich belehrt werden; er wird die Gesundheitspflege, wenn nicht zu einem besonderen Lehrfach, so doch zum Rang eines alle Berücksichtigung verdienenden Lehrobjects erheben.

9. Der Director hält auf Ordnung im Schulmechanismus.

Die Schule ist nicht nur ein Organismus, sie ist auch ein Mechanismus. Zu seinem Gedeihen erfordert der Organismus, dass auch der

Mechanismus ein wolgeordneter sei. Hierher gehört vor allem, dass die Lehrstunden pünktlich begonnen, aber auch pünktlich geschlossen werden. Gegen die erste Forderung wird nicht selten und von einzelnen Lehrern mancher Schulen mit einer gewissen Regelmäßigkeit gesündigt. Ein guter Director duldet dergleichen nicht. Nachsicht gegen nachlässige Lehrer wäre nicht Humanität, sondern Schwäche, wenn nicht Schlimmeres, eigene Nachlässigkeit. Auch gegen die andere Forderung wird von manchen Lehrern öfter gefehlt, sei es aus momentaner Laune, sei es aus übler Angewohnheit. Namentlich sind es die letzten Stunden des Vormittags-, wie des Nachmittagsunterrichtes, die von manchen Lehrern nicht selten um ganze Viertelstunden verlängert werden. Darin ist nicht etwa lobenswerter Eifer, sondern tadelnswerte Rücksichtslosigkeit zu erblicken; Rücksichtslosigkeit gegen die Schüler, die ein Recht darauf haben, am Ende der Zeitstunde aus dem Unterricht entlassen zu werden, und Rücksichtslosigkeit gegen die Eltern, deren Hausordnung durch ordnungswidriges Benehmen von Lehrern nicht gestört werden darf. Selbst ein Muster von Pünktlichkeit, wird der Director auch solche Verfehlungen von Lehrern gegen die Schulordnung nicht aufkommen lassen. Ebenso hält der Director streng darauf, dass ihm, wenn Lehrer durch Unwolsein oder andere unvorhergesehene Ursachen vom Unterrichte abgehalten werden, davon rechtzeitig Anzeige gemacht werde. Kaum jemals darf es vorkommen, dass die Schüler einer Classe Viertel- oder halbe Stunden vergeblich auf den Lehrer warten.

Die Frage, wie der Director bei Repressivmaßregeln gegen Dienst- und Ordnungswidrigkeiten der Lehrer verfahren soll, erledigt sich leicht, wenn wir im Auge behalten, dass unser Director ein humaner Mann ist. Als solcher zieht er die persönliche mündliche Mittheilung der büreaukratischen, schriftlichen vor; die Mittheilung unter vier Augen, wenn sie einen einzelnen Lehrer angeht, zieht er der öffentlichen in der Conferenz vor. Nur in exorbitanten Fällen wird er es über sich gewinnen, seinen Amtscharakter hervorkehrend mit amtlichen Schreiben oder mündlichen Vorhalten auf der Amtsstube gegen einen Lehrer vorzugehen.

10. Der Director vernachlässigt neben seinem „großen Dienste“ auch den „kleinen“ nicht.

Ob die Schulräume, Wände, Tische, Bänke, Rouleaux etc. rein gehalten werden oder nicht; ob die Wandkarten sauber und gut gehalten oder schmutzig und zerrissen sind; ob die Schultafeln, Kreide, Schwämme,

Lineale, Zirkel von guter oder schlechter Beschaffenheit, in gutem oder defectem Zustande sind; ob das zur Reinigung von Tafel und Schwamm nöthige Wasser in ausreichender Menge leicht oder ob es nur umständlich zu beschaffen ist: das alles sind für den Director nicht unwichtige Fragen. Sorglichkeit, die er in Bezug auf jene Dinge bethätigt, fördert nicht nur das Streben der Schule, das ja auch zu ihren Aufgaben gehört, die Schüler an Ordnung und Reinlichkeit zu gewöhnen, sondern hat noch einen anderen Nutzen. Schüler wie Lehrer fühlen sich behaglicher, zur Thätigkeit aufgelegter in reinlichen, freundlichen Räumen. Lieber als auf eine unsaubere, zerrissene Landkarte blickt der Schüler, auch der selbst zur Unreinlichkeit neigende, auf eine saubere, gut gehaltene Karte. Die Lehrer, die an der Schultafel viel zu zeichnen und zu schreiben haben, werden zugestehen, dass sie das mit größerem Vergnügen thun; und dass ihnen die Schüler mit größerem Interesse folgen, wenn die Tafel gleichmäßig schwarz, als wenn sie in missfarbigem, abgeschriebenem Zustande ist.

Das alles weiß der Director und vernachlässigt neben seinem großen Dienste auch den kleinen nicht. Er wartet nicht, bis Wünsche und Klagen der Lehrer einlaufen, sondern sorgt, dass es dazu gar nicht kommt. Zu dem Ende wird er von Zeit zu Zeit alle Räume und Utensilien der Schule einer Besichtigung unterwerfen. — Hierbei wird er auch die Anstalt nicht übergehen, die die partie honteuse so vieler Schulhäuser bildet. Diesen Ort vor excessiver Verunreinigung, insbesondere auch die Wände desselben vor obscönen Zeichnungen und Anschriften zu bewahren, lässt er sich wol angelegen sein. Was den letzten Punkt betrifft, so ist der Director bemüht, das Übel zu verhüten durch Zerstörung seiner Wurzel, eines unreinen und unzüchtigen Sinnes der Jugend. Mehr als drakonische Gesetze und Strafen, mehr als eine Philippika vor der Classe wirkt, wie überhaupt, so namentlich hier, die gemessene ruhige Zusprache; und mehr als das Wort wirkt der ganze Geist der Erziehung, der an der Anstalt herrscht. Sehen die Schüler Tag für Tag, wie es das aufrichtige und ernstliche Streben der Lehrer ist, das Wol der Schüler in allen Beziehungen zu fördern; wird ihnen mehr und mehr zum Bewusstsein gebracht, dass alle Anordnungen, Einrichtungen und Maßregeln, alle Gebote und Verbote der Schule ausschließlich auf die Wolfahrt der Schüler hinzielen; so wird sich schon eine Anzahl Schüler finden, die das dankbar anerkennen und ihr Verhalten demgemäß einrichten. Der gute reine Geist aber, ist er einmal bei einer wenn auch anfangs vielleicht kleinen

Schar von Schülern eingezogen, wird auf die Dauer nicht ohne heilsamen Einfluss auf die übrigen bleiben.

Eine wichtige Person für den Director in Besorgung des äußeren Dienstes und eine keineswegs unwichtige Person für die Anstalt überhaupt bildet der Schuldiener. In richtiger Würdigung seines kleinen Dienstes, der zugleich der große ist, sowie des Umstandes, dass der Schuldiener vielfach mit den Lehrern und Schülern, namentlich mit den letzteren in Berührung kommt, wird der Director bei Besetzung jener untersten Schulinstanz darauf bedacht sein, einen Mann zu gewinnen, der mit der Fähigkeit, ein gewisses Interesse und Verständnis für die Zwecke der Schule zu fassen, ein hinreichendes Maß von Eifer und Gewissenhaftigkeit in Erfüllung seiner Berufspflichten verbindet, im übrigen so viel Sinn für kindliches Wesen und sittliche Correctheit besitzt, dass eher gute als schlimme Einflüsse auf die Jugend von seiner Seite zu erwarten stehen. Ein Mann solcher Art wird freilich nicht um eine Bagatelle von Lohn zu bekommen sein. Es wird darum der Director dahin wirken, dass für den Schuldiener ein Gehalt angesetzt werde, wovon derselbe, ohne auf Accidentien angewiesen zu sein oder ein Nebengeschäft treiben zu müssen, auch mit einer kleinen Familie sorgenfrei leben kann. Seine Wohnung muss der Schuldiener, wenn nicht im Schulgebäude selbst, so doch in der Nachbarschaft haben. Um den Mann mit seinem Geschäftskreis bekannt zu machen, wird sich der Director nicht darauf beschränken, ihm eine ins einzelne ausgearbeitete Instruction zu übergeben, sondern er wird ihm, so weit und so lange es nöthig ist, mit Belehrung und Unterweisung, mit Rath und That an die Hand gehen. Um endlich gewiss zu sein, dass alles geschieht, was in den Obliegenheiten des Pedellen enthalten ist, und dass alles stets in der rechten Weise geschieht, wird es der Director nie an der Überwachung fehlen, unter Umständen sich regelmäßig an jedem Abend vom Schuldiener über seine Tagesarbeit Rapport erstatten lassen.

Eine andere Seite der äußeren Amtsführung des Directors bildet das Ordnen, Fortführen und Vervollständigen der die Anstalt betreffenden amtlichen Schriftstücke. Wie sehr der Director, für die erhabene Seite seines Berufes eingenommen, geneigt und bestrebt ist, dem inneren Dienst ein Maximum von Kraft und Zeit zu widmen, so wird er doch, die Bedeutung einer wolgeordneten Registratur für die Leitung der Anstalt anerkennend, auch dem trockensten und lästigsten Theile seines Berufes jederzeit nachkommen. Welche Acten sind für die Anstalt unbedingt nöthig, und welche sind nur von geringem

oder zweifelhaftem Werte? Welches ist ihre zweckmäßigste Einrichtung und Anordnung? Wodurch wird die Übersichtlicheit und ein rasches Zurechtfinden gefördert? Über Fragen dieser Art denkt und liest der Director eifrig nach, um den Weg zu finden, auf dem er mit einem Minimum von Aufwand an Kraft und Zeit den Theil seiner Obliegenheiten erledigt, der zu seinem erhabenen Beruf nur in entfernter Beziehung steht.

11. Der Director ist ein Freund häufiger Conferenzen mit den Lehrern seiner Anstalt.

Wol an den meisten Schulen treten die Lehrer nur selten zu Berathungen zusammen, an manchen vielleicht monatlich einmal, an anderen gar nur zwei- bis viermal im Jahre zum Zwecke der Ausfertigung der Schülerzeugnisse, Feststellung des Stundenplans, Mittheilung eingelaufener amtlicher Schreiben und Verfügungen, allenfalls noch ein- oder das anderemal aus Anlass schwerer Disciplinarfälle.

Ein Director, der sich in die Idee hineingelebt hat, dass der „Genius einer Schule die Personification der Humanität" ist, erkennt die Nothwendigkeit, dass sämmtliche an der Anstalt unterrichtenden Lehrer weit häufiger, mindestens wöchentlich einmal zu Conferenzen zusammenkommen. Material zu so vielen Berathungen gibt es in Hülle und Fülle.

Wie viele Wahrnehmungen in Absicht auf Fleiß, Aufführung, Ordnungsliebe, sittliche Neigungen und Fehler der Schüler können sechs, acht, zehn Lehrer bei einiger Aufmerksamkeit im Laufe einer Woche machen!

Diese Wahrnehmungen bilden den wichtigsten, allwöchentlich wiederkehrenden Gegenstand der Conferenzen, die auf den letzten Wochentag, zweckmäßiger vielleicht auf den Freitag-Abend zu verlegen sind. Mittel und Wege der Besserung werden vorgeschlagen, berathen, festgestellt. Die wichtigeren, zur Mittheilung an die Schüler geeigneten und bestimmten Ergebnisse und Beschlüsse der Conferenz werden am nächsten Schultag durch den Director, der zu diesem Zwecke die einzelnen Classen besucht, zur Kenntnis der Schüler gebracht. Lob und Anerkennung, Rüge, Tadel, Strafe, die bei solcher Veranlassung vom Director ausgesprochen werden, haben als Beschlüsse der Conferenz für die Schüler ein besonderes Gewicht.

Auch pädagogische Fragen allgemeiner Art, besonders Erziehungsfragen, kommen zu ausgedehnter Erörterung. Was könnte und sollte Planmäßiges und Wirksames durch die Schule geschehen zur Weckung

und Befestigung schöner sittlicher Eigenschaften, der Wahrhaftigkeit in allen Lebenslagen, der Selbstbeherrschung, der Treue und Zuverlässigkeit, des Mitleids und Mitgefühls, der Verträglichkeit und Versöhnlichkeit, der Menschenachtung, die im Taglöhner und Bettler den Bruder anerkennt, der Mäßigkeit, Bescheidenheit, Nachsicht mit anderen und Strenge gegen sich selbst? Was könnte und sollte von der Schule geschehen, um die Jugend zu guter Lebensart anzuleiten? Welche Lehrgegenstände und in welcher Weise ließen sich diese Lehrgegenstände in ausgiebiger Weise für die ethische Förderung der Schüler ausnützen? Fragen solcher Art gelten dem Director als Lieblingsthemata für Conferenzen.

12. Der Director ist ein Freund von Schulspaziergängen.

So gewiss es ist, dass wolgeleitete Schulspaziergänge für Schüler und Lehrer mannigfachen Nutzen gewähren, so dürfte doch die Zahl der Lehrer, die über Schulspaziergänge wichtig genug denken, um die namentlich mit ausgedehnteren Ausflügen verbundenen Mühen und Sorgen freudig zu übernehmen, eine ziemlich kleine sein.

Der Director, wie ich mir ihn denke, befindet sich unter dieser kleinen Zahl. Durchdrungen von der Überzeugung, dass richtig geleitete, häufigere Schulspaziergänge nicht nur einen hohen Genuss und eine treffliche Erholung für Schüler wie Lehrer bilden, sondern dass sie sich auch für die sittliche Bildung, insbesondere für die Gemüthsbildung und für die Erziehung der Jugend zur Freude an der Natur vorzüglich verwerten lassen, ist der Director für Schulspaziergänge in hohem Grade eingenommen, ja ich möchte schon lieber sagen, begeistert. Was alles geschehen muss, um Schulspaziergänge möglichst genussreich, der Erholung und körperlichen Kräftigung dienend, das Gemüth veredelnd, den Natursinn der Jugend weckend und fördernd zu machen; was alles geschehen muss, um Schulspaziergänge so zu gestalten, dass sie den Schülern in angenehmer Erinnerung bleiben, eine köstliche Wegzehrung für das ganze spätere Leben: das alles bildet für den Director einen Gegenstand eifrigsten Nachdenkens.*)

13. Dem Director liegt das Wol der Lehrer am Herzen.

Der humane Sinn, der unserem Director eigen ist, bewährt sich natürlich auch den Männern gegenüber, die mit ihm Tag für Tag zu-

*) Über Schulspaziergänge und Ferienreisen mit Schülern hat Verfasser eine längere Abhandlung geschrieben.

sammen an demselben wichtigen Werke arbeiten. Dass der Director mit herzlichem Wolwollen gegen alle Lehrer seiner Anstalt das aufrichtige Streben verbindet, ihr Bestes nach Kräften zu fördern, versteht sich so sehr von selbst, dass nicht weiter davon geredet zu werden braucht. Wirkliches Wolwollen gegen die Lehrer wird den Director auch davor behüten, einem Lehrer, und wäre es der jüngste, vor der Classe, überhaupt im Beisein von Schülern, auf Grund irgend welcher Wahrnehmungen Vorhalt und Vorwurf zu machen. Hervorgehoben werde hier Verhalten und Handeln des Directors gegenüber Lehrern mit besonderen Schwächen und Lehrern, die sich zwar willig zum Guten, aber schwach in der Ausführung erweisen.

College C., ein Biedermann, feinfühlend, ideal angelegt, dabei ein berufstreuer, eifriger Lehrer, hatte eine bemerkenswerte Schwäche, die ihm Leben und Beruf verbitterte. Wenn Schüler auf Fragen, die man für leichte halten konnte, falsche oder gar keine Antwort gaben, so nahm C. zuweilen an, die Schüler gäben wider besseres Wissen falsche Antworten oder schwiegen absichtlich ganz, blos um den Lehrer zu ärgern. Der Director kannte diese Schwäche des sonst vortrefflichen Mannes, wusste, wie er darunter litt, that aber gleichwol nichts oder doch lange nicht das Hinreichende, um den Lehrer von der unglücklichen Schwäche zu befreien. Ein Director, wie ich mir ihn denke, hätte es sich viel mehr angelegen sein lassen, jenem Lehrer seinen ihm selbst und der Schule nachtheiligen Wahn zu benehmen und hätte mit dahin gerichteten Bemühungen, wie ich C. kannte, sicher auch Erfolg gehabt.

Der noch junge Dr. H. besaß nach Ausweis seines Facultätszeugnisses vorzügliche Kenntnisse; im Umgang war er bescheiden, anspruchslos, liebenswürdig. Dabei hatte er den besten Willen, die Schüler gut zu unterrichten. Leider verstand er sich schlecht auf Disciplin, und so ward ihm die Schule mehr und mehr zur Hölle. Der arme gute Mensch, wie dauerte er uns andern! Ein guter Director würde mit dem Unerfahrenen Mitleid gehabt und in besonderer Wertschätzung seiner sonstigen vortrefflichen Eigenschaften alles aufgeboten haben, dem Manne beizubringen, was ihm fehlte. Daran aber ließ es der Director fehlen, und so schloss die Lehrerlaufbahn des jungen Mannes rasch und, man kann sagen, tragisch ab. Er ward seines Dienstes entlassen und starb bald darauf in — Amerika!

Ein schweres Stück Arbeit lastet öfter auf Turn- und Gesanglehrern, wenn mehrere Classen vereinigt zu unterrichten, Zucht und Ordnung also schwerer aufrecht zu erhalten sind. Wie nahe liegt für einen

guten Director das Mittel, jenen Lehrern die Arbeit zu erleichtern! Er braucht nur öfter mitten in der Stunde zu erscheinen und nach der Führung der Schüler zu fragen.

14. Dem Director liegen Ansehen und guter Ruf der Anstalt am Herzen.

Dass Ansehen und guter Ruf einer Schule durch guten Unterricht und gute Schulzucht bedingt sind, und dass jene durch Mängel in Unterricht oder Zucht geschädigt werden, liegt auf der Hand. Doch nicht blos durch das Verhalten und die Art der Thätigkeit einzelner Lehrer in der Schule, sondern auch durch das Verhalten, Thun und Treiben einzelner Lehrer außer der Schule können Ansehen und Ruf der Anstalt beeinträchtigt werden; und daran ist hier zunächst gedacht.

Unter meinen zahlreichen, auf Schulwesen sich beziehenden Zeitungsausschnitten befinden sich mehrere, die Klagen von Schulbehörden über den Lebenswandel von Lehrern, namentlich jüngeren, mittheilen und besprechen. So wurde z. B. in Erlassen verschiedener Königlicher Regierungen (z. B. derjenigen zu Oppeln, Erfurt, Potsdam, Merseburg) seiner Zeit geklagt über „leichtsinniges Schuldenmachen", „unmäßigen Bier- und Brantweingenuss", „unordentliches Herumtreiben auf Tanzböden in Gemeinschaft mit bescholtenen Frauenzimmern", „Schwängerungen", „Raufereien und Schlägereien im Angesicht der Schuljugend und Ortsbewohner", „Spielwuth", „scandalöse Trunkenheit", „unsittliche Handlungen mit Schulmädchen" etc.*)

Diese Beschwerden beziehen sich auf das außerdienstliche Verhalten von Lehrern an den Volksschulen. Da ähnliche Klagen über Lehrer an höheren Lehranstalten nicht in die Öffentlichkeit gedrungen sind, so wird man annehmen dürfen, dass Verfehlungen und Verirrungen, wie die erwähnten, bei dieser Classe von Lehrern nicht auffallend

*) Der Vorwurf, der in manchen Blättern den betr. Regierungen gemacht wurde, dass sie durch ihre Erlasse einzelne unliebsame Vorkommnisse in der Lehrerwelt generalisirt und dadurch eine Herabsetzung und Beschimpfung des ganzen deutschen Lehrerstandes in Scene gesetzt haben, erscheint unbegründet: wurde doch z. B. in dem sonst sehr scharfen Erlass der Oppelner Regierung ausdrücklich bemerkt, wie sie zu der überwiegenden Mehrheit der übrigen jüngeren und älteren Lehrer das gegründete Vertrauen hege, dass sie „so traurige Erscheinungen nicht ohne Entrüstung und tiefes Bedauern beklagen". Übrigens kamen die in Rede stehenden Klagen auch im preußischen Abgeordnetenhause zur Sprache, und der damalige Cultusminister Falk musste zugestehen, dass in der That Lehrer zu solchen Klagen Veranlassung gegeben hätten, wenn er freilich auch nachwies, dass er zur Hebung der Übelstände verschiedene Maßregeln angeordnet habe.

häufig vorkommen. Doch wird eine genauere Verfolgung des außerdienstlichen Verhaltens und Lebens dieser Lehrer auch hier mancherlei Irregularitäten und Incorrectheiten entdecken lassen, die sich mit dem Erzieherberuf schlecht vertragen, Ansehen und Ruf der Schule schädigen. Übermäßig langes Sitzen im Wirtshaus, öfter verbunden mit mehr oder weniger unmäßigem Trinken, Suitisiren, leichtfertiges Schuldenmachen, sind keineswegs unter den jüngeren ledigen Lehrern seltene Erscheinungen. Dr. L. und Dr. V. sind Mitglieder des Junggesellenvereins im Orte, also eines Vereins, der statutengemäß die Ehe zum Gegenstand frivoler Witze macht, dem Unsinn und der Lascivität huldigt. Üble Specialitäten anderer Art finden sich bei verheirateten Lehrern. Da war ein Professor W., der oder (da den Lehrern das Annehmen von Schülergeschenken verboten ist) dessen Frau eine von Schülereltern ins Haus geschickte fette Gans, fettes Huhn, extra feingebackenen Kirmeskuchen niemals zurückwies — man merkte stets die Absicht und war nie verstimmt.

Da war ein Dr. O., der vor 25 Jahren mit geringer Habe seine heutige Stelle antrat, und der nun zur Aufbewahrung seiner Wertpapiere einen feuerfesten Schrank nöthig hat. Wie kam der ursprünglich vermögenslose Mann bei mäßigem Gehalte zu den vielen Tausenden im Vermögen? Durch viele Jahre lang fortgesetztes Privatstundengeben, Einrichtung von Arbeitsstunden, namentlich aber durch systematisch betriebene erfolgreiche Jagd nach gutzahlenden Pensionären.

Erscheinungen solcher Art im außerdienstlichen Leben einzelner Lehrer der Anstalt bekümmern unseren Director in nicht geringem Grade und lassen ihn auf Mittel sinnen, wie er, ohne der Selbständigkeit eines Lehrers zu nahe zu treten, mehr bittend und rathend, als mahnend und meisternd, ein in der Entstehung begriffenes Übel unterdrücke, ein bei der Entdeckung bereits fortgeschrittenes Übel mildere. Zeigen sich bei bedenklichen Fällen die Bestrebungen des Directors erfolglos, so wird er, Ruf und Interesse der Schule höher stellend, als persönliches Belieben und Interesse der Lehrer, nicht anstehen, die Mithilfe der Behörde in Anspruch zu nehmen.

15. Der Director ist bemüht, die Eltern der Schüler für die Unterrichts- und Erziehungsweise der Schule zu interessiren.

Was thut er zu diesem Zwecke? Der Director führt Sprechstunden ein, in denen Eltern Anfragen, Wünsche, Beschwerden, die sich auf Unterricht und Erziehung beziehen, vorbringen können. Als Sprechstunden wählt er solche Stunden, wo die meisten Classenhaupt-

lehrer und Fachlehrer anwesend sind, so dass, wenn nöthig, mit diesen leicht Rücksprache genommen werden kann.

Der Director macht unter den Lehrern der Anstalt und bei der vorgesetzten Schulbehörde Propaganda für eine Veranstaltung, die ich Einrichtung von Schulbesuchstagen für Eltern nennen will. Danach soll den Eltern der Schüler gestattet sein, an gewissen, vorausbestimmten Tagen dem Schulunterrichte ihrer Kinder beizuwohnen.

Denken wir uns etwa folgende Bestimmung getroffen: In jedem Monate und zwar am ersten Schultage jedes Monats haben die Eltern das Recht, beliebigen Lectionen im Vormittags- oder Nachmittagsunterrichte ihrer Kinder beizuwohnen; mit dieser leicht zu behaltenden Regel wäre zugleich dafür gesorgt, dass nach und nach alle Schultage der Woche als Besuchstage an die Reihe kämen.*)

Propaganda macht der Director unter den Lehrern der Anstalt und bei der Schulbehörde auch für eine Neuerung, wie sie sich z. B. in der Realschule zu Bremen findet. Statt des üblichen Jahresprogramms wird von jener Anstalt monatlich eine Schulschrift unter dem Titel „Mittheilungen an das Elternhaus“ veröffentlicht, deren Zweck ist, „einen engeren Verkehr zwischen Haus und Schule herzustellen und das Haus an die Aufgabe, an deren Lösung ja Schule und Haus gemeinsam arbeiten sollen, mehr und mehr heranzuziehen.“ Dass diese „Mittheilungen“ wolgeeignet erscheinen, ihren Zweck zu erfüllen, beweist schon eine cursorische Durchsicht des Inhalts einiger Monatshefte. Hier muss ich mich darauf beschränken, die Überschriften einzelner Aufsätze aus den mir vorliegenden Heften folgen zu lassen.

1. Die Schule und der Religionsunterricht.**)
2. Zur Pflege des Auges.
3. Canon für die im deutschen Unterrichte zu lernenden Gedichte.
4. Empfehlenswerte Weihnachtsgeschenke.
5. Der Einjährig-Freiwilligendienst und die Schule.
6. Die Classenordnung in der Realschule. (Schulgesetze.)
7. Worin besteht die erziehliche Bedeutung der schriftlichen Arbeiten?

---

*) Die mannigfachen Vortheile, die man von der besprochenen Einrichtung erwarten kann, hat der Verfasser in einem besonderen Capitel seiner Arbeit des Näheren dargelegt.

**) Zu bemerken ist dabei, dass in den Bremischen Schulen dogmatischer Religionsunterricht nicht ertheilt wird, dieser vielmehr den Kirchengemeinden überlassen und von den Geistlichen gegeben wird.

8. Die Sommerferien und die Ferienstunden.

9. Nachhilfestunden.

10. Ausflüge.

11. Das Maß der häuslichen Arbeiten.

12. Tanzstunden.

13. Das Rauchen der Knaben.

14. Die diesmalige Aufnahmeprüfung.

15. Einige Bemerkungen über den Unterschied der Erziehung in den früheren Zeiten und jetzt.

16. Austheilung der vierteljährlichen Zeugnisse.

17. Der Ausflug der Unterprima nach Rehburg und dem Steinhuder Meere.

18. Die deutschen Aufsätze in der obersten Classe,

19. Gesundheitspflege in der Schule.

20. Die ethische Seite des Geschichtsunterrichts.

21. Die fünfhundertste Conferenz des Lehrercollegiums.

22. Die Sorge der Schule um die schriftlichen Arbeitshefte der Schüler.

23. Die vollgeschriebenen Arbeitshefte und deren Einsammlung und Aufbewahrung durch die Schule.

24. Einige Worte über den öffentlichen Unterricht in England.

25. Winke über praktische Verwendung der Ferien seitens der älteren Schüler.

26. Mach's todt! (In dem Aufsatze mit dieser Überschrift wird auf die Gefahren hingewiesen. die es hat, wenn Eltern ihre Kinder beim Anblick einer Spinne, Raupe, eines Käfers, Wurmes u. dgl. ganz unschädlicher Thierchen mit einem Aufschrei auffordern, das Thier zu tödten.)

Dem Vorworte zum 12. Jahrgang der Bremer Schulschrift entnehme ich zum Schlusse noch die folgenden Sätze: Wir sind in der glücklichen Lage, sagen zu können, dass sich unser Blatt für unsere Schule eine Bedeutung erworben und bis heute erhalten hat, wie eine solche zu erwirken einem gewöhnlichen Programm kaum möglich sein dürfte . . . Das Blatt wird fortfahren, das Werk der Erziehung und des Unterrichts in demselben Geiste zu fördern, dem wir von je gehuldigt haben. Auf der Verbindung des Elternhauses mit der Schule, wie unser Blatt sie erstrebt, ruht ein großer Segen. Möge diese Verbindung immer enger, reger, mannigfaltiger werden!

Wie bekommen wir für unsere Schulen gute Directoren?

> Wenn ein Land in höchster Noth der Helden bedarf, so pflegen sie da zu sein, obgleich niemand vor ihrem plötzlichen Auftreten ihre Existenz ahnte.
>
> Wichard Lange.*)

Im Anschluss an vorstehende Worte führte Lange Folgendes aus: Werde die Schule einmal als ein großes einiges Lebganze erscheinen, und ein Grundgedanke dieses Ganze von unten nach oben belebend und begeisternd durchdringen, so würden wir brauchbare Dirigenten finden, so viel man deren bedarf. Theils seien sie sichtbar vorhanden, theils weilten sie noch unbeachtet und unerkannt bereits mitten unter uns. Durch Ministerialbefehl, durch Gunst und Machtspruch der Regierenden erhielten wir solche Dirigenten in der Regel nicht. Sie zeigten sich sicher erst dann, wenn die Schule freier würde, wenn der Schwerpunkt ihrer inneren und äußeren Gestaltung in der Lehrerwelt selbst läge; wenn die Schulmänner Glieder einer Corporation wären, die in ihrer eigenen Sache bestimmend mitzuwirken und einzugreifen, vielleicht sogar das letzte Wort zu sprechen hätte. „Ist erst eine solche Armee auf freier Grundlage vorhanden, so werden diejenigen Recruten nicht verborgen bleiben, denen die Vorsehung von Haus aus den Marschallstab in die Hand gedrückt hat . . .“

Die geeignetsten Schulmänner für die wichtigsten Schulämter werden wir erst erhalten, wenn wir Schulbehörden haben werden, wie wir sie brauchen.

Wie sollten diese zusammengesetzt sein? Wie sollten ihre Mitglieder beschaffen sein?

Erleuchtete, edle, gereifte, wolbewährte Männer müssten die Schulbehörden in sich begreifen und wenn nicht ausschießlich, so doch überwiegend aus Schulmännern bestehen, im übrigen jedenfalls nur aus Männern, die mit einem vollen Verständnis für die erhabene Aufgabe der Schule ein begeistertes Streben für deren Verwirklichung verbinden. Bei der Wahl und Berufung der Mitglieder der Schulbehörden müssten die ein bedeutendes Wort mitzureden haben, aus deren Kreis jene der Mehrzahl nach zu nehmen sind, die Lehrer der niederen und höheren Schulen des Landes.

*) Aus einer Rede desselben, gehalten auf der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Mannheim.

Die Aufgabe der so ins Dasein gerufenen und zusammengesetzten Schulbehörde würde sich von selbst dahin gestalten, unter bedeutender Einschränkung der Amtsstubenherrscherei und Bureaumanie sich mehr ins Leben der Schule zu stellen. Ein namhafter Theil der Behörde, deren Mitgliederzahl gegen die seitherige sich erheblich zu vergrößern hätte, müsste, fortwährend auf Rundreisen begriffen, von Schule zu Schule wandern, um Schulen und Lehrer nach allen in Frage kommenden Beziehungen möglichst genau kennen zu lernen und so auch „die Recruten“ ausfindig zu machen, denen „die Vorsehung von Haus aus den Marschallstab in die Hand gedrückt hat“.

Drei wichtige Schriften zur Ratke-Frage.

Mitgetheilt von ***L. E. Seidel-Langensalza.***

(Schluss.)

II.

Auseinandersetzung der Methode des Ratichius, welche einige sehr hervorragende und verdiente Männer beim lateinischen Unterricht befolgt haben, die jedoch auch für andere Sprachen mustergiltig ist.*)

1. Täglich sollen 2—3, höchsten 4 Stunden auf den Unterricht verwandt werden, doch nie mehrere unmittelbar hintereinander. Man kann so eintheilen: morgens von 7—8, von 10—11 und nachmittags von 3—4 Uhr.

2. Die einzelnen Stunden sind mit Gebet zu beginnen, in der deutschen Classe deutsch, in der lateinischen latein etc., und zwar überall dasselbe Gebet, nämlich das Vaterunser.

3. Am ersten Tage also muss dem sechs- bis siebenjährigen Schüler das Abc an sichtbarer Stelle vorgeschrieben, neben jedem Buchstaben seine Benennung, die deutlich vorzusprechen ist, gesetzt werden; und dies ist einige Stunden hindurch zu wiederholen. Zugleich aber muss der Schüler die Buchstaben nach der Reihe nachschreiben und zu dem Zwecke vom Lehrer angewiesen werden, wie er den Stift zu halten und zu führen hat. Der Lehrer muss mit eigener Hand die des Schülers führen, bis er den richtigen Zug gelernt hat.

So lernt er die Buchstaben zugleich kennen und schreiben, indem der Lehrer dieselben durch häufiges Vorsprechen und Vorschreiben in seinen Ohren und Augen aufs festeste einprägt. Inzwischen muss der

---

*) „Ratichianorum quorundam, Clarissimorum atque optimorum virorum Praxis ac Methodi delineatio in lingua Latina, quae et in caeteris linguis Exemplaris loco esse potest.“

Der Nachdruck dieser nachstehenden Originalübersetzung (aus dem Lateinischen) ist nur mit besonderer Erlaubnis gestattet.

Schüler auf Geheiß des Lehrers stillsitzen und darf die Buchstaben nicht eher aussprechen, als bis das Abc einigemal durchgenommen ist. Dann erst darf und muss der Schüler die Buchstaben solange nachsprechen, bis er sie von selbst erkennen und aussprechen kann.

4. Hat man so das Abc hinter sich, so schreitet der Lehrer zu den Silben fort, wie sie in der Fibel abgedruckt sind, und liest dieselben anderthalb Stunden lang einigemale vor.

5. Hierauf geht man gleich zum Schriftsteller über, im Latein zum Terenz. An ihm wird zunächst die Rechtschreibung genau erlernt; die Betonung wird durch das lebendige Wort gelehrt; beides durch immer wiederholtes Vorlesen des Lehrers, wie gleich näher angedeutet werden wird. Vorausgeschickt wird eine kurze Ansprache über das Ziel des Lernens, über die verschiedenen Wissenschaften und Künste, über die Sprachen, durch deren Vermittelung allein man die einzelnen Wissenschaften und Künste erlernen kann, und über die lateinische Sprache insbesondere, die der Lehrer aus dem Terenz lehren will, und zwar in kurzer Zeit, wenn sie seine Anweisungen nur genau befolgen. So gewöhnt er die Schüler sowol daran, aufmerksam zu sein, als auch ihn zu lieben; endlich entflammt er ihren Lerneifer. Denn viel richtiger und erfolgreicher lockt man die Schüler zur Arbeit, als dass man sie dazu zwingt, wie anderweitig schon zur Genüge gesagt ist. Dann zeigt er ihnen den Schriftsteller und gibt den Einzelnen Abdrücke, sagt, dass er aus sechs Lustspielen bestehe und verspricht, dieselben in sechs Wochen durchzunehmen. Jedes habe fünf Aufzüge, deren jeder einen Tag beanspruche; am sechsten Tage der Woche würde das ganze Stück wiederholt werden.

6. Der Terenz, neuerdings auch in sechs besonderen Heften herausgegeben, in denen die veralteten Endungen und die anstößigen Ausdrücke der römischen Rollen völlig beseitigt sind, muss dem Lehrer so vertraut sein wie möglich, so dass er den (öfters dunkeln) Sinn jeder Stelle richtig angeben und ohne Anstoß erklären kann. Andernfalls würde er die Schüler verwirren und seine Aufgabe in der vorgeschriebenen Zeit nicht lösen können.

7. In jeder Woche wird also ein Lustspiel, an jedem Tage ein Aufzug durchgenommen, und zwar in einer einzigen Stunde. Denn man darf die einzelnen Auftritte nicht auf verschiedene Stunden vertheilen, sondern man muss sie in einem Zuge erklären, und das aus folgenden Gründen: Der Sinn und Zusammenhang oder Faden des Stückes ist ein Ganzes; zerreißt man dasselbe, so erschwert man damit das Verständnis; legt man dagegen den ganzen Aufzug im Zu-

sammenhang vor, so erleichtert man es außerordentlich und regt so den Schüler an. Vor allem aber muss man darauf sehen, dass ihm der Sinn völlig klar werde, denn man muss vom Verstande zum Gedächtnis fortschreiten, nie umgekehrt. Hieraus möge man ersehen, welche Gewandtheit der Lehrer besitzen muss, um einen ganzen Aufzug in einer Stunde beendigen zu können.

8. Die Erklärung des Terenz geht folgendermaßen vor sich: Langsam und deutlich liest der Lehrer den ganzen Satz, darauf seine Abschnitte noch einmal und übersetzt sie deutsch, wie sie nach der Reihenfolge zusammengehören, nicht wörtlich, sondern nur sinngemäß, ohne sich an die Verbindung zu kehren, vielmehr nur nach der Reihenfolge, in der sie im Terenz stehen. Und so fährt er bis zum Ende des Aufzuges fort. Diese erste Vorlesung des Terenz hat keinen andern Zweck, als den Schüler 1. Latein lesen zu lehren, 2. ihm eine Übersicht über den Inhalt des ganzen Schriftstellers zu geben, nicht aber ihn Wörter oder Redensarten lernen zu lassen. Daher sind die ganzen Sätze sowol wie Satztheile durch deutsche Sätze und Satztheile wiederzugeben, nicht jedes einzelne Wort durch ein anderes, damit der Verstand nicht durch verschiedene Thätigkeiten zugleich in Anspruch genommen werde. Erreicht man nur, dass der Schüler Inhalt und Zusammenhang des Gelesenen auffasst, so genügt das, auch erleichtert es das spätere Begreifen und Festhalten der Bedeutungen der einzelnen Wörter ganz ungemein. 3. Wenn jedoch der Schüler infolge des häufigen Vorlesens hie und da Wörter und Redensarten behält (da der Menschengeist wissbegierig, unruhig und vorwärtsstrebend zu sein pflegt): immerhin, aber nur nebenbei, um nicht zu überbürden, am wenigsten darf man es vom Schüler beim erstenmal verlangen; vielmehr muss man ihm das Einprägen und alle Überbürdung streng untersagen.

9. Auch die Weise kann man sehr nützlich anwenden, denselben Satz oder Satztheil auf verschiedene Art deutsch auszudrücken, wenn die Zeit es gestattet. Denn so wird der Sinn richtig aufgefasst und dem Geiste tiefer eingeprägt.

10. Ist also der ganze Aufzug zum erstenmal von Anfang bis zu Ende erklärt, so wird die Erklärung wiederholt. Endlich wiederholt man ihn zum drittenmal, aber ohne Erklärung. — Damit ist die Stunde zu Ende. Alles dies kann während derselben geschehen, und so bleibt kein Augenblick ungenützt. Man muss schon aus dem Grunde eilen, dass der Schüler gezwungen wird, dem Vorlesen beständig zu folgen und nicht Zeit hat, sich bei diesem oder jenem

Worte aufzuhalten, worüber ihm der Zusammenhang des Sinnes verloren geht.

11. Am Ende der Stunde werden die Bücher geschlossen und in der Schule gelassen, nicht von den Schülern mitgenommen, damit sie nicht zu Hause das Gelesene wiederholen, ehe sie in der Biegung und Abwandlung der Wörter fest sind.

12. In den übrigen Stunden des Tages wird ebenso verfahren; am folgenden Tage wird der zweite, am dritten der dritte Aufzug etc. vorgelesen, in derselben Weise und Ordnung. Am Sonnabend Vormittag wird das ganze Stück wiederholt, was mehrere Stunden erfordert; dafür ist nachmittags frei.

13. Dies geschieht in der ersten Woche. In den folgenden werden die übrigen Stücke ebenso behandelt, bis in sechs Wochen der ganze Terenz gelesen und erklärt ist. Bis dahin hat der Schüler noch nichts von lateinischer Sprachlehre gehört.

14. Inzwischen veranstaltet der Lehrer eine Prüfung, um sich zu überzeugen, welche Fortschritte seine Schüler im Lesen gemacht haben. Dieselbe ist an keine bestimmte Zeit gebunden; sie kann nach Ablauf des ersten Monats, oder früher, oder auch nachdem man den ganzen Terenz einmal gelesen, abgehalten werden, je nach Begabung der Schüler. Dabei muss der Lehrer genau achtgeben, dass sie sich keine falsche Aussprache und Betonung angewöhnen oder Sätze und Satztheile nicht richtig abtrennen; vielmehr müssen sie gleichmäßig, deutlich und richtig lesen lernen. Auch ermahne er sie zu einem gesitteten Betragen, guter Haltung und edlen Gebärden, wie es zu einer guten Erziehung gehört. Alles aber mit treffenden Worten und sanfter, doch ernster Stimme, nicht mit Heftigkeit oder Schlägen, wie er es nöthig finden wird. Denn die Begabung ist so verschieden, dass man weislich unterscheiden muss. Scheint eine strengere Zucht erforderlich, so ist dies dem Schulvorsteher zu überlassen.

15. In den folgenden sechs Wochen wird Terenz abermals von Anfang bis zu Ende vom Lehrer erklärt, und zwar in derselben Reihenfolge und auf dieselbe Weise wie vorher, wobei er sich hauptsächlich davor hüten muss, die Reihenfolge der Wörter nach dem deutschen Satzbau zu ändern; vielmehr ist ein Wort nach dem andern zu lesen und zu übersetzen.

16. Daneben nimmt der Lehrer gegen Ende der ersten, oder wenn er schneller vorwärts kommen will, am Ende jeder Tagesstunde einen Abriss der Sprachlehre zur Hand und geht zunächst an die Biegung der Zeitwörter. Er liest den Schülern die Thätigkeitsform der ersten

vor, indem er dabei die einzelnen Formen wiederholt übersetzt. Vorauschicken muss er einige allgemeine Bemerkungen über Zahl, Zeiten, Arten, Personen etc. der Biegung. Am folgenden oder dritten Tage, je nachdem, liest der Lehrer die zweite Biegung vor, darauf die dritte und endlich die vierte in gleicher Weise. Dann nimmt er Beispiele aus dem Schriftsteller, wie sie sich bieten, zunächst für die erste Biegung (und zwar regelmäßige), dann für die zweite u. s. f., und lässt sie ebenso abwandeln, indem er die einzelnen Formen übersetzt. Dann erst wird die Leideform vorgelesen, und zwar mit der Vorsichtsmaßregel, dass diese nicht von den Schülern selbst gebildet, sondern aus dem Schriftsteller entnommen werden. Darauf werden die Beispiele für die Abwandlung der Nennwörter der Reihe nach vorgelesen, ebenfalls am Ende der Stunde oder auch in den Nachmittagsstunden.

An den folgenden Tagen werden dann Beispiele für die einzelnen Abwandlungen und Endungen hinzugefügt, die dem Schriftsteller entnommen sind, wobei es nicht nöthig ist, den einzelnen Formen stets die Übersetzung hinzuzufügen, da dieselbe gemäß der Verschiedenheit beider Sprachen sehr verschieden ist und sein muss, wogegen sie bei den Personen der Zeitwörter stets dieselbe ist. So kann der Lehrer am Ende dieser sechs Wochen die Schüler prüfen, ob sie in der Wortbiegung fest sind; aber alles muss aus dem Buche geschehen, nicht aus dem Gedächtnisse, noch dürfen die Schüler die Biegungen aus dem Gedächtnisse hersagen. Begehen sie einen Irrthum, so muss man ihnen Halt gebieten, damit sie nicht sich und andern noch mehr Falsches lehren, und sie zum genaueren Achtgeben ermahnen.

17. Nachdem dies alles sechs Wochen lang fortgesetzt ist, wiederholt der Lehrer den Terenz zum drittenmale von Anfang an und nimmt diesmal die Sprachlehre selbst mit zur Hand, um den Schüler in den Bau der Sprache einzuweihen und ihm das, wovon er bisher nur nebenbei eine dunkle Vorstellung bekommen, aus Regeln klar zu machen. Jetzt erst ist es vortheilhaft, die Regeln zu lehren, weil der Schüler sie erst jetzt versteht. Und zwar werden hierauf die Nachmittagsstunden verwandt, der Vormittag aber nach wie vor auf die Erklärung des Terenz. — Zunächst muss der Schüler einen allgemeinen Begriff von der Sprachlehre bekommen. Zu dem Zwecke müssen ihm die Redetheile vorgeführt und ihre Unterschiede kurz angegeben werden. Darauf fängt man wieder von vorne an, das Einzelne genauer auseinanderzusetzen, und zwar die Hauptregeln zunächst, die Ausnahmen erst, nachdem man die ganze Wortbiegung einigemal durchgenommen. Die Regeln liest der Lehrer vor und erklärt sie

deutsch, der Schüler muss sie in seinem Buche nachlesen. Die Satzlehre wird hier nicht berührt, Wortclasse und Wortform bei den einzelnen Redetheilen nur gestreift. Denn dies ist noch aufzuschieben, bis der Schüler das Übrige fest inne hat.

18. Darauf geht der Lehrer zur Anwendung der Sprachregeln über, wobei er folgendermaßen verfährt: In der ersten Stunde des Tages erklärt er einen ganzen Auftritt des Terenz, darauf erläutert er der Hauptsache nach die leichteren Nenn- und Zeitwörter. In den übrigen Stunden wird derselbe Auftritt genauer durchgenommen; bei den Zeitwörtern geht man die Musterbeispiele nach den Endungen durch, wobei die Schüler auch selbst die Sprachlehre aufschlagen und der Erklärung des Lehrers mit Auge und Ohr folgen. Es wird auch von Nutzen sein, zwei oder drei Zeitwörter auf einmal durch alle Formen durchzubringen. Am andern Tage, auch am dritten oder vierten, ganz nach den Verhältnissen, werden die Nennwörter des folgenden Auftrittes ebenso behandelt, indem man Haupt- und Beiwörter nacheinander vornimmt. Im folgenden Auftritt kommt man zu den Fürwörtern, darauf zu den Umstandswörtern mit ihren Ableitungen. Bei diesen minder wichtigen Redetheilen braucht man sich nicht so lange aufzuhalten.

19. Darauf beginnt der Lehrer Zeit- und Nennwörter zu verbinden und ganze Sätze abzuwandeln: mehrere Hauptwörter, Hauptwort und Beiwort etc., wie z. B.: Ich thue ihm Unrecht, du thust ihm Unrecht u. s. f. Diese Übung muss einige Wochen lang fortgesetzt werden, und erst dann, wenn er die Schüler in der Wortbiegung hinreichend fest glaubt, fängt er an, abzufragen und legt ihnen Beispiele aus dem Schriftsteller vor, nicht aber aus dem Gedächtnis, wie oben schon bemerkt wurde.

20. So wird ein Lustspiel in etwa einem Monat durchgenommen werden können, dass vormittags hauptsächlich der Schriftsteller, nachmittags das Sprachliche erklärt wird. Sollte etwas Zeit übrig sein, d. h. hat man nachmittags die Zeit- und Nennwörter behandelt, dann kann man daran gehen, den Auftritt sinngemäß zu übersetzen. So muss der Schüler im Biegen und Abwandeln vier Monate lang in den übrigen Lustspielen geübt werden, und zwar von der Zeit an, wo man den Terenz zum drittenmal und die Sprachlehre überhaupt begonnen hat. Dann erst wird man beim Übersetzen die einzelnen Wörter ins Auge fassen können, dass der Schüler die richtige Bedeutung eines jeden lerne, wobei er zugleich auf die Wortclasse und die Wortform aufmerksam gemacht wird.

Der Lehrer geht, wie überall, voran und bringt zunächst für die Wortclasse unter den aufgezählten Endungen Beispiele aus dem Schriftsteller bei. Bei Untersuchung der Wortform bietet er dem Schüler eine Tafel der Verhältniswörter, wie sie mit andern Redetheilen verbunden werden, und bringt auch hierfür Beispiele. Er kann hieran einen Anhang über Wortbiegung anfügen, worin alle Vergangenheitsformen und Supina auf dem Alphabet aufgeführt sind, woraus er das nimmt, was sich im Schriftsteller findet und das ergänzt, was derselbe nicht bietet. Denn den Schüler zu überladen, hat keine Gefahr mehr, sobald er nur einigermaßen geübt und sicher ist. Ebenso mag der Lehrer, sobald er sieht, dass die Regeln gehörig festsitzen, die Ausnahmen in der Sprachlehre vornehmen, je nachdem sie im Schriftsteller begegnen.

21. Zur Satzlehre gehe er nicht eher über, als er sicher ist, dass der Schüler die Regeln und die hauptsächlichsten Ausnahmen der Wortbiegung an den Fingern herzählen kann. Erst wenn das der Fall ist, kann man die Satzlehre mit Erfolg behandeln. Denn der Schüler hat jetzt schon eine solche Menge von lateinischen Wörtern und Wendungen aus dem Schriftsteller in sich aufgenommen, wie auch eine solche Kenntnis der Wortbiegung, -Bildung, -Ableitung und -Zusammensetzung, dass ihm die Satzlehre ohne Schwierigkeiten aus dem Vorlesen und kurzen Erklären seitens des Lehrers von selbst klar wird.

22. Ist so auch die Satzlehre behandelt, so möge der Lehrer die Schüler den Terenz selbst lesen und übersetzen lassen, wobei er etwaige Irrthümer zu bemerken und zu verbessern hat. Sind es genug Schüler, so kann er die Rollen vertheilen, was den Schülern sehr gefallen wird. Dies sind Stilübungen, wobei den Schülern eingeschärft werden muss, dass sie nur sprechen und schreiben sollen wie der Schriftsteller, dass sie nur aus ihm in die Muttersprache übersetzen sollen, nicht umgekehrt aus dieser ins Latein. So kann man ihnen aufgeben, den ganzen Terenz deutsch zu übersetzen. Andere Übungen im Übersetzen sind späterer Zeit vorzubehalten, wenn nämlich der Schüler in der Redekunst, im Briefschreiben, in Chrieen etc. zu unterrichten ist. Vorläufig ist er noch bei seinem anfänglichen Schriftsteller festzuhalten, bis dieser ihm sozusagen in Fleisch und Blut übergegangen ist, so dass er bei jeder Wendung, bei jedem Wort sagen kann, ob es sich in demselben findet oder nicht.

Ist dies erreicht, was innerhalb eines Jahres möglich ist — vorausgesetzt, dass Lehrer und Schüler das hier angegebene Verfahren

innehalten — so wird man zu andern Schriftstellern übergehen können. Dieselben muss entweder der Lehrer übersetzen, oder er überlässt dies den Schülern. Sollte ihnen etwas Unbekanntes aufstoßen, so werden sie das mit Hilfe der Ableitung oder Zusammensetzung schon herausbekommen, im schlimmsten Falle bleibt ihnen das Wörterbuch, das zu diesem Zwecke eigens zu verfassen wäre; oder sie müssen eine vollständige Sprachlehre nachschlagen, worin alle selteneren Ausnahmen, sowol der Zeitwörter als der Nennwörter, aufgeführt sind.

So weit hierüber.

Bemerkungen.

(Aphorismi.)

1. Nur eines. 2. Dieses häufig.
3. Alles zuerst deutsch. 4. Vom Deutschen zu anderen Sprachen.

Zusätze.

I. Vom Deutschen zum Hebräischen.
II. Vom Hebräischen zum Griechischen.
III. Vom Griechischen zum Latein.

} Vom Hebräischen zum Syrischen, Chaldäischen, Arabischen.

5. Nie Bestimmungen über eine Sache vor der Sache selbst.

Zusätze.

I. Nie Regeln vor der Sprache, dem Schriftsteller, dem Stoff.
II. Keine Regel aus der Sprachlehre, sondern aus einem bestimmten Schriftsteller.
III. Dem Schüler muss täglich Zeit zu anständiger Erholung gegönnt werden.

6. Alles nach dem Verfahren der Natur. 7. Alles ohne Zwang.

Zusätze.

I. Alle häusliche Wiederholung in Abwesenheit des Lehrers ist von vornherein zu untersagen.
II. Man gebe nichts auf Auswendiglernen.

8. Alles beginnt mit Gebet.
9. Der Lehrer thue alles.
10. Der Schüler schweige wie die Pythagoräer.

Zusätze.

I. Der Schüler gebe sorgfältig acht.
II. Der Schüler frage nicht, noch spreche er, namentlich während der Stunde selbst.
III. Der Schüler versuche nicht in einer fremden Sprache zu sprechen oder zu schreiben, ehe der Lehrer es ihm heißt.

11. Alle Fächer auf zweierlei Weise { a. in ganz kurzen Lehrgängen. b. in vollständiger Auseinandersetzung.

Zusätze.

I. Die Lehrgänge für den Schüler.
II. Eine vollständige Bearbeitung für den Lehrer und die Fortgeschritteneren.

12. Nichts Neues, ehe das Bisherige festsitzt und klar ist.
13. Gewohnheitsmäßig Beispiele vor den Regeln.
14. Beispiele bereiten nicht vor; sie leiten nicht so sehr als sie bestätigen.
15. Nichts außer dem gewählten Schriftsteller, bis dieser in Fleisch und Blut übergegangen ist.

Zusätze.

I. Also sind Beispiele zu den Sprachregeln zu vermeiden.
II. Weder darf der Lehrer bei den Regeln etwas lehren, was nicht dem Schriftsteller entnommen ist, noch darf der Schüler irgend etwas außer dem Schriftsteller lesen.
III. Alle Namenverzeichnisse sind zu vermeiden.

16. In der Schule behält jeder denselben Platz, und zwar sitzen alle dem Lehrer zugewandt.
17. Der Lehrer darf nur lehren; die Züchtigung steht dem Schulvorsteher zu.
18. Kein Knabe oder Mädchen darf vernachlässigt werden.
19. Gewisse Stellen aus Schriftstellern und Regeln mögen dem Gedächtnis eingeprägt werden, wenn es die Sache so fordert; andernfalls kann man davon absehen.
20. Alles in Einklang miteinander.

Zusätze.

I. In allen Sprachen: so auch in allen Künsten und Fertigkeiten.
II. Kein Ausdruck irgend eines Faches widerspreche dem eines andern.
III. Jede Zweideutigkeit ist aufs Sorgfältigste zu vermeiden, vor allem in den Fachausdrücken.
IV. Nichts Fremdes in den einzelnen Fächern.

21. Alles durch Anschauung und Versuch.

Zusätze.

I. Nichts also ohne Gründe anzugeben.
II. Auch das Alter soll nichts vorschreiben.

22. Die Sprachen werden zu dem Zwecke gelehrt, dass man sie spricht.
23. Das in der Schule Gelernte soll zu Hause nicht geschädigt werden.
24. Alles ohne Vorurtheil seitens des Schülers.
25. Der erste Unterricht muss stets das Heilige sein (Gebet, Betstunde).
26. Nur ein Lehrer in jedem Fache.

III.

Artikel, auf welchen vornehmlich die Ratichianische Lehrkunst beruht.*)

1. Alles mit vorangehendem Gebet.

Alle Stunden oder Lectionen werden mit dem Gebet angefangen, welches einerlei ist in allen Schulen.

2. Alles nach Ordnung oder Lauf der Natur.

Denn die Natur braucht eine besondere ihr bequeme Ordnung. Womit der Verstand des Menschen etwas fasset, dass muss in acht genommen werden, auch in der Lehrkunst; denn das widernatürliche und gewaltsame oder gezwungene Lehren und Lernen ist schädlich und schwächt die Natur.

3. Nicht mehr denn einerlei auf einmal.

Es ist dem Verstande nichts hinderlicheres, als wenn man vielerlei zugleich auf einmal lernen will, ist eben, als wenn man Muß, Brei. Fleisch, Milch, Fische in einem Topfe kochen wollte auf einmal; sondern man soll ordentlich eins nach dem andern nehmen, und das eine erst recht abhandeln, darnach zu einem andern schreiten.

a) Man soll zu einer jeden Sprache brauchen einen einigen Autor, der gut ist, daraus man die Sprache lehre. Wenn der recht eingenommen und gleichsam verschlucket ist, mag man andere auch vorlesen.

b) Nichts soll man Neues vornehmen, bis dass das Vorige recht gründlich und zu aller Genüge gefasst ist.

4. Eins oft wiederholen.

Unglaublich ist es, was die öftere Wiederholung eines Dinges vermag. Man nehme ein Exempel am fertigen Lesen. Denn wer im Lesen geübt ist, der kann in einem Hui eine Zeile, ein Blatt durchlesen, da sonst ein Angehender einen Buchstaben nach dem andern

---

*) Aus der Schrift: Rhenius, Methodus Institutionis etc. Ausgabe von 1617. — Ich gebe hier den Originaltext wieder und zwar in der gegenwärtigen Orthographie, weil die damalige fehlerhafte Schreibweise das Lesen erschweren würde.

und die Silben erst zusammenlesen muss. Hieraus wird dies genommen, dass man alle Tage nur eine gewisse Materie behandelt, in allen Lectionen Vor- und Nachmittag. Denn was oft wiederholt wird, das wird dem Verstande recht und tief eingebildet. Wenn man aber einmal oder mehrmals etwas vorgibt und so bald etwas anderes darauf und vielerlei durcheinander, so kann keines recht bekleiben (gedeihen), wird auch der Verstand verwirrt, überschüttet und geschwächt.

5. Alles zuerst in der Muttersprache.

Denn in der Muttersprache ist der Vortheil, dass der Schüler nur auf die Sache zu denken hat, die er lernen soll, und darf sich nicht weiter um die Sprache bemühen. Wenn er nun alles, was er zu lernen hat, in seiner Muttersprache gefasset, alsdann ist's ihm keine Mühe, auch in fremden Sprachen solches zu üben, dieweil einerlei Bücher und einerlei Ordnung in allen Sprachschulen gebraucht wird. Auch ist dieser Nutzen dabei, dass, wenn alle nützlichen und im gemeinen Leben nothwendigen Wissenschaften ins Deutsche gebracht und darin gelehrt werden, ein jeder hernach, wess' Standes er auch ist, kann zu besserem Verstande gelangen, dass er in allerlei Sachen sich desto besser richten und davon urtheilen kann.

6. Aus der Muttersprache alsdann in andere Sprachen.

a) Aus dem Deutschen ins Hebräische zuerst: zum Theil, weil sie die Hauptsache ist, zum Theil auch, weil die älteste Gotteslehre darin beschrieben ist. b) Aus dem Hebräischen ins 1. Chaldäische, und für die, welche etwas weiter kommen wollen, aus dem Chaldäischen ins Syrische und Arabische; denn diese alle haben große Verwandtschaft miteinander; 2. Griechisch, darinnen ursprünglich die christliche Lehre beschrieben. c) Aus dem Griechischen ins Latein.

7. Alles ohne Zwang.

a) Man soll die Jugend nicht schlagen zum Lernen oder um des Lernens willen. Denn man hat andere Mittel, die soll man brauchen. Durch Zwang und Schläge verleidet man der Jugend die Studien, dass sie dem Studiren feind wird. Es ist auch wider die Natur. Denn darum pflegt man den Knaben zu schlagen, weil sie nicht behalten haben, was man sie gelehrt; hättest du aber recht gelehrt, wie es sein sollte, so würden sie es auch behalten haben, und du bedarfst der Schläge nicht. Nun aber sollen sie entgelten deines Irrthums,

dass du die rechte Art zu lehren an ihnen nicht gebraucht hast; das ist ja eine große Unbilligkeit. — So ist der menschliche Verstand also beschaffen, dass er mit Lust muss fassen, was er behalten soll; das verdirbst du aber alles mit deinen Zürnen und Schlägen. Was aber Sitten, mores, und Tugend anbelangt, das hat sein Bescheid, da heißt es: Thorheit steckt im Herzen eines Knaben, aber die Rute der Zucht wird sie wegnehmen, wie Salomo spricht.

b) Der Schüler muss sich nicht vor dem Lehrer entsetzen, sondern ihn lieben und in Ehren halten. Das folgt von selbst aus dem Vorigen. Denn wenn der Lehrer sein Amt recht verrichtet, das ist, richtig lehrt, so fehlt es nicht, der Knabe gewinnt eine Liebe zu ihm und zu dem Studiren, und erkennet, dass er es gut mit ihm meint, daher er ihn in Ehren hält. Solches ist viel besser als eine gezwungene Ehrerbietung, da der Schüler oft im Herzen dem Lehrer alles Unglück wünscht, und trüge lieber Steine, als dass er in die Schule gehen und sich von dem Lehrer wegen des Lernens schlagen lassen soll.

c) Nichts soll auswendig gelernt sein. Ursache: 1. Es ist ein Zwang der Natur, man thut dem Verstande Gewalt an; darum gibt's die Erfahrung, dass, wer sich viel an das Auswendiglernen bindet, dem gehet viel ab vom Verstand und von der Scharfsinnigkeit. Denn weil der Verstand muss an die Worte gebunden sein, hat er nicht Raum, einem Dinge nachzusinnen. 2. Es ist unnöthig und kann durch bessere Mittel ersetzt werden, nämlich wenn ein Ding durch öftere Wiederholung dem Verstand recht eingebildet wird, so folget das Gedächtnis ohne alle Mühe von selbst nach.

d) Die localis memoria ist ganz und gar verbeten. Localis memoria ist, wenn man durch gewisse Figuren, an eine gewisse Stelle gesetzt und eingebildet, etwas behalten will; das ist ein solch' gedrungen, gezwungen und gequälet Werk, dass mancher darüber zum Narren wird, und ist auch nie einer gefunden, der durch ein solch gemartertes Gedächtnis jemals etwas vor andere Rühmliches oder Vortreffliches hätte ausgerichtet.

e) Täglich soll man etliche Stunden zur Ergötzung und Kurzweil haben, damit das Gemüt immer wacker bleibt und keinen Verlust oder Widerwillen schöpft zu dem Studiren. Es darf aber darum nicht Leichtfertigkeit sein, sondern erlaubte, ehrliche Spiele, Spaziergänge, Reiten etc.

f) Der Lehrer soll nichts wiederfordern, bis er gewiss schließen

kann, der Schüler habe es wol gefasset. Denn sonst ist's ein Zwang und unbillig.

g) Man soll nicht zwei Stunden nacheinander Schule halten. Denn 1. ist's den Lüsten hinderlich, 2. insonderheit, weil diese Lehrart durch Vorlesen geschieht und das Gehör leichter einen Überdruss bekommt als andere Sinne, so ist's nicht ratsam, über eine Stunde auf einmal Lektion zu halten.

8. Gleichmäßigkeit in allen Dingen.

a) In allen Sprachen, Künsten uud Wissenschaften muss eine Gleichmäßigkeit sein, beides, was die Art zu lehren und was die Bücher betrifft, und die Praecepta soviel immer möglich ist. Die Grammatik muss im Deutschen übereinstimmen mit der hebräischen, lateinischen etc., soviel immer möglich die Eigenschaften der Sprachen zulassen. Denn dies hilft dem Verstande vortrefflich, und es wird desto leichter und fertiger eine jede Sprache gefasset und behalten. Also auch in andern Künsten und Wissenschaften thut die Gleichförmigkeit merklich viel, und gibt auch Scharfsinnigkeit, dass man eigentlich siehet, wie eine Sprache von der andern abweicht, und wo sie übereinkommen, worin eine Kunst von der andern unterschieden wird.

b) Zu einer Kunstbeschreibung soll etwas Fremdes nicht eingemischt werden. Denn es gibt Verwirrung und wird damit dem Verstande Falsches eingebildet, dass er meinet, es gehöre hierher, so es doch anderswohin gehört.

c) Alle zweifelhaften Wörter sollen gemieden werden, also auch zweifelhafte Reden, die man auf zweierlei Weise verstehen kann, oder die vielerlei Bedeutung haben, denn das ist wider den finem docendi, dieweil es den Verstand des Menschen hindert und irre macht.

d) Kein Kunstwort in einer Lehrschaft soll der andern zuwider laufen. Es muss keines das andere hindern, sondern welchermaßen es in einer verstanden wird, also muss es in der andern auch verstanden werden, oder muss gar ein bequemeres an seine Stelle gesetzt werden.

9. Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding.

a) Keine Regeln soll man geben, ehe man die Materie, den Autor und die Sprache gegeben hat. Dies scheint ganz ungereimt und

widersinnig, aber die Erfahrung zeiget es, dass es gleichwol wahr ist. Denn was richtet einer aus in einer Sprache, der noch nichts in einem Autor gelesen oder daraus gehöret, ob er gleich voll Regeln gepfropft ist? Nichts, denn es hindert eine die andere, und der Verstand ist überschüttet und überhäuft, dass er keine zu Nutz brauchen kann, sondern verwirrt sich selbst darin, und muss zuletzt dahin kommen, dass er in einem oder vielen Autoribus nacheinander und mit öfterer Wiederholung muss die Regeln verstehen lernen und zu Nutz machen. Was thut's ihm noth, dass er sich erst vergeblich mit den Regeln quälet? Ebenso also ist's auch in andern Künsten, in Sprachen aber noch viel mehr, weil darin schier keine Regel ist, die nicht Exceptiones hat, dadurch denn der Verstand heftig verwirrt wird.

b) Keine Sprache soll aus der Grammatik gelehrt werden, sondern aus einem eigenen gewissen Autor. Denn sonst würde die Sprache nach der Grammatik gezwungen, und muss viel Falsches dadurch gefasset werden. Wenn man aber aus einem rechten Autor die Sprache lehret, so bildet man ihm recht die Eigenschaft der Sprache ein, da ist man sicher. Zum Beispiel nach der Grammatik wäre es nicht unrecht geredet, Facere orationem; aber nach der Eigenschaft der Sprache ist es läppisch und falsch. Denn man sagt habere orationem, nicht facere. Also ist's in allen Sprachen. Was ist's aber noth, dass ich mit großer Mühe lerne, welches mich doch nicht sicher machen kann, sondern leicht in Irrthum führet? Es ist bereits erwähnt, wie die Regeln ohne Materien den Verstand verwirren. Und es enthebt nicht, dass man einwenden wollte, es stünden bald Beispiele bei einer jeden Regel. Denn das ist gestoppelt, gehackt, aus hundert Lappen zusammengeflickt, stücklich und Flickwerk, hanget keins am andern, dass ohne Zweifel die Beispiele sich selbst verwundern, wie sie aus so unterschiedlichen Autoren beieinander können sein. Wie ist's möglich, dass sie der Verstand, und allzumal zugleich, ohne Verwirrung mit rechtem Nutzen fassen, behalten und ordentlich betrachten kann! Es denke nur ein jeder an sich selbst, ob ihm auch (will nicht sagen die ersten Jahre, sondern) sein Lebenlang in Autoribus vorgekommen sind alle die Beispiele, die er mit großer Mühe hat müssen lernen in der Grammatik. Ich will nur nehmen die Regeln in X. Sollten wol die Beispiele, die in der Grammatik mit den Exceptionibus sind, irgend einem vorgekommen sein? Was nützet es ihnen denn, dass sie dieselben mit großer Mühe und mit Schlägen haben auswendig lernen müssen, das sie doch hernach wegen anderer Studien haben

wieder vergessen müssen? Also die patronymica, wie martern sie die arme Jugend, und werden doch selten gebraucht! Darum ist's ein ungereimt Ding, dass man erst die Grammatik einbleuen und hernach erst die Sprache lehren will. Es heißt, kriege erst das Korn, darnach siehe dich nach dem Sacke um: überkomme erst das Geld, darnach kaufe den Beutel, da du es hineinlegst.

c) Die Regeln sollen nicht gebraucht werden zur Vorbereitung, auch nicht sowol zu einer Nachrichtung, als vornehmlich zur Bestätigung. Es meinet wol einer, der nicht nachsinnt: ei, wozu dienen sonst die Regeln, denn dass sie dem Angehenden eine Handleitung geben und ihn vorbereiten, dass er desto fertiger die Sprache fassen kann? Aber die Praxis und Erfahrung lehren, dass solche Spekulation nichts ist. Darum ist's unbesonnen gehandelt, wenn jemand mit dem Vorurtheil hineingreifen wollte und rufen: das kann nicht sein. — Sollten die Regeln nicht vorbereiten? Sollten sie nicht Nachrichtung geben? Wie kann man dann mit Nutzen die Autores dem Schüler vorlegen, wenn er nicht zum wenigsten etliche Regeln hat? Solches alles sind Vorurtheile; denn der Verstand des Schülers kann ohne solche Mühe des Regel-Auswendiglernens in wenig Stunden mehr von sich selbst Regeln merken, als in vieler Zeit sonst, die er in der Grammatik ohne Applikation zubringen muss. Summa: es stehet die Entscheidung bei der Praxis, nicht bei der Spekulation.

d) Es muss aus der materi erst ein Entwurf im Verstande (habitus) gefasset sein, ehe die Regeln dazu kommen. Dies hängt alles am vorigen. Denn dadurch, dass der Autor stets benutzt wird, und die paradigmata auch hernach getrieben, und ein Ding an vielen Orten oft wiederholt wird, fasset der Verstand selbst ein Ideom, und merket jene Regeln ohne alle Mühe, ehe er von der Grammatik recht höret. Wo hernach dann die Regeln hinzukommen, alsdann versteht sie der Schüler recht, und das haftet dann, und gehet alles mit Lust ohne Verdruss zu, auch ohne Verwirrung des Verstandes. Denn sonst kommen allerlei Beispiele aus allerlei Autoren zusammen, wie ein Hackstall und gemischt Futter, da doch zu einem rechten Grund zu legen und in der Sprache Eigenschaft zu führen, kein solches Gemeng, das nicht aneinander hängt, statt hat.

e) Keine Sprache soll eher gelehrt werden, bis man erst die Sachen, so in solcher Sprache sollen gehandelt werden, in der Muttersprache recht gelernt und gefasset habe. Dies bedarf keiner weiteren Erklärung, ist aus dem bis jetzt Gesagten, auch aus dem 5. Artikel, klar genug.

10. Alles durch Erfahrung und stückliche Untersuchung.

Keine Regel, auch kein Lehrbegriff wird zugelassen, die nicht gründlich aufs neue erörtert und in der Probe richtig erfunden sei. Denn es muss Gewissheit und Sicherheit vorhanden sein, und ist keineswegs auf einige Autorität zu bauen. So weiß man denn, dass man nicht fehlen kann.

a) Darum gilt keine Autorität blos und schlecht, wenn nicht Ursache und Grund da ist.

b) Auch lange Gewohnheit ist nicht zu achten, denn sie bringt hierin keine Sicherheit.

11. Nichts außerhalb der vorgenommenen Autoren.

Nichts soll zu einer Zeit gehandelt werden, als einig und allein der gewisse vorgenommene Autor, bis er wol und völlig eingenommen und gleichsam verdauet sei. Doch ist hier ausgenommen die Grammatik.

a) Darum soll man die Vokabeln aus keiner Nomenclatur lehren. Denn damit führt man den Schüler außer den Autor und macht ihm zweierlei Werkstatt, da doch eine jede Sprache und Kunst gleichsam eine Werkstatt der Autoren haben soll. So hänget auch in den Nomenclaturen keins am andern, ist kein Sensus darinnen, daran sich der Verstand des Menschen anhält.

b) In der Grammatik soll man kein Beispiel zu den Regeln setzen. Obgleich die Schulmeister sich noch so sehr sträuben: die mögens erst erfahren, danach davon klappern. Die Beispiele aber werden von dem Lehrer aus dem Autoren dabei gegeben und appliziert.

c) Der Lehrer soll kein Beispiel brauchen, als einig aus dem Autoren.

d) Der Schüler soll durchaus kein Buch lesen, außer den Autoren. Ausgenommen die Grammatik, wie zuvor gemeldet, und doch dieselbe auch nicht ohne Anführung des Lehrers, und hernach ohne seine Bewilligung. Dies ist aus dem Vorhergehenden klar; denn wenn man bei einem Ding allein bleibt, so wird der Verstand desto tiefer gegründet.

12. Alle Lehrschaften werden beschrieben auf zweierlei Weise.

Erstlich in kurzen Begriffen, daraus der Schüler wird angeführt, danach in vollkommener Ausführung, daraus sich der Lehrer, wo es noth ist, erholen kann, und auch der Schüler selbst, so er nun soweit gekommen ist.

13. Alle Arbeit fällt auf den Lehrer.

Denn er muss vorlesen und erklären, und zwar in der Muttersprache, was der Schüler lernen soll, und das zum öftern Mal, wie schon gemeldet. Doch ist dies viel leichtere Arbeit, als bisher in den Schulen gewesen. Denn er darf sich nicht plagen mit Verhören, Examiniren, Schlagen und Bleuen, sondern hält seine Stunde, wie sich's gebührt, und ist sicher, dass er Frucht schaffe, das kann ihm nicht fehlen, wenn er nur das Lehramt recht verrichtet und treibet nach dem gebührenden methodo.

14. Dem Schüler gebühret zuzuhören und stillzuschweigen.

Wie er aber dazu gebracht werde, davon ist weiter unten berichtet.

a) Der Schüler soll nichts reden während der Lection, auch nichts fragen; denn sonst verhindert er beide, den Lehrer und seine Mitschüler, dass die Lection nicht kann zu rechter Zeit vollendet werden. Hat er aber etwas Nöthiges zu fragen, so schreibt er's beiseite auf, und nach gehaltener Lection hat er zu fragen Zeit genug.

b) Der Schüler muss nichts aufsagen oder zur Rede gestellt werden, bis er genugsam unterrichtet ist, dass fast kein Zweifel mehr, er wisse es nun. Die Ursache hiervon ist schon angezeiget. Denn will man's von ihm wieder fordern, so muss man es ihm erst recht geben, das ist, wol einbilden, deutlich und verständlich zum öftern Mal erklären und wiederholen. Man darf aber hier nicht sorgen, dass man hierdurch Anlass gebe zur Fahrlässigkeit und überflüssige Mühe dem Lehrer zuzieht. Denn erstlich kann man an einem Tage wissen, wie oft es vonnöthen, und auch wann es genug ist. Darnach ist solche Vorsorge allgenug vorgebauet in dem Bericht, durch welches Mittel man die Jugend zur fleißigen Aufmerksamkeit bringt.

c) Der Schüler soll nichts reden noch schreiben oder übersetzen in der Sprache, die er noch lernt, bis es ihm der Lehrer erlaubt, oder bis es Zeit ist. Alsdann aber ist es Zeit, wenn er fertig geworden im Conjugiren, Dekliniren, Deriviren, welches der Lehrer am besten wissen muss. Solches aber kann der Schüler nicht, er habe denn schon einen Vorrat aus dem vorgelegten Autor von allerlei Arten zu reden, Wörtern und dergleichen, dieweil die Conjugationes und Grammatik eher nicht gelehrt werden, bis der Autor dem Schüler wol bekannt gemacht worden.

d) Der Schüler soll nichts daheim für sich selbst wiederholen oder Neues lernen; besonders in fremden Sprachen. Ursache: er mag leichtlich anstoßen und fehlen; daher fasset er etwas Unrechtes, so dass er mit Mühe wieder lernen muss, und hätte es doch nicht nöthig gehabt. Denn mit der Zeit höret er zur Genüge von dem Lehrer, da er sicher ist, dass er nicht fehlet. Sonst muss er an sich selbst immer zweifeln, ob er's recht getroffen hat, und ist ihm also weder noth noch nütze, sondern ist eben, als wenn einer fliegen wollte, ehe ihm die Federn gewachsen. Es heißt: eile mit Weile. Es ist viel schwerer, etwas Unrechtes sich abgewöhnen, als an etwas Gutes sich zu gewöhnen; zu geschweigen, dass ein Zwang dabei ist. Denn man quälet den Verstand und will es von sich selbst lernen, so doch darum der Lehrer da ist, dass er's lehren soll.

15. In dem Schüler muss kein Vorurtheil sein.

Denn wenn er selbst will weise und klug sein und wissen, wie er lernen und gelehret werden soll, so bedarf er des Lehrers nicht.

a) Darum muss er dem Lehrer nichts vorschreiben oder dareinreden, sondern was derselbe für gut ersieht, dem Folge leisten.

b) Nichts muss der Schüler thun, was der Lehrer verbietet. Darum muss der Lehrer recht abgerichtet sein, dass er weiß, was nütze ist oder nicht. Zum Beispiel: Viele sind der Meinung, es sei ja besser, dass man zu Hause sich übe, lese, die Lection bei sich repetire, und dem Lehrer unterstehe nachzuthun, ob es schon der Lehrer verbietet und davor warnt. Aber hernach merken sie erst, dass sie ordentlicherweise allmählich viel besser und gründlicher dazu kommen, als wenn sie sich daheim einsam quälen und Ungewisses für Gewisses nehmen, ja auch wol unrecht etwas einbilden, da sie die Mühe haben, solches wieder zu entwöhnen oder aus dem Sinn zu schlagen.

16. Der Lehrer soll nichts thun, als lehren, Zucht halten gehört dem Scholarchen zu.

Dieses hat viel Ursache: 1. bleibt der Lehrer hiermit in seinem ordentlichen Wege und darf sich um keinen fremden Gedanken bekümmern; 2. bleibt die Richtigkeit der Stunden und Lectionen, darinnen alles eingetheilet und darauf ausgerechnet ist; 3. wird dies benommen, dass der Schüler viel Widersinn auf den Lehrer kann schöpfen, sondern ihn mehr und mehr liebt, welches sehr viel im Lernen thut.

17. Alle Jugend, keines ausgenommen, soll zur Schule gehalten werden.

Und wenn sie schon nicht mehr als das Lesen und Schreiben lernen sollten. Denn können die Juden das thun, dass alle Knaben und Mädchen bei ihnen Hebräisch lesen und schreiben, zum wenigsten, dass sie ihre Gebete können lesen, wie viel mehr gebüret es, dass wir Christen es thun? Ja, eine Schande ist es, dass man noch solches erinnern und den Leuten noch Argumente oder Ursachen zu Gemüthe führen soll, da es doch die Heiden auch von sich selbst erkannt haben.

18. Keine Stunde oder Lection soll versäumt werden.

Insonderheit von dem Schüler. Denn wenn schon der Lehrer aus wichtigen Ursachen eine Stunde versäumet, kann er doch deshalb wol einbringen, was er versäumet hat, aber der Schüler kann eine versäumte Lection nicht einbringen.

19. In einer Sache soll nur ein Lehrer gebraucht werden.

Wenn der Schüler einmal die Aussprache und die Gewohnheiten des Lehrers und die Art zu lehren, überhaupt den Lehrer gewohnt ist, hindert es ihn leicht, wenn er andere in eben selbiger Materie höret. So ist's auch an dem, dass, wenn ein Lehrer nur zu einer Lection geordnet wird, er seinen Sinn recht darauf schlagen kann und mit der Zeit so fertig wird, dass er alle Vortheile zu lehren desto eigentlicher merken und trefflichen Nutzen bei der Jugend schaffen kann, welches nicht so leicht zu thun ist, wenn er sich auf vielerlei Materie legen muss.

20. Die Schüler müssen dem Lehrer alle im Gesicht sitzen, ein jeder eine Zeit wie die andere, sei es denn, dass es der Lehrer ändere.

Alsdann aber kann's geschehen, dass er die Knaben anders ordnet, wenn er die näher bei sich setzet, die unfleißig zuhören.

21. Die Schulzucht und Hauszucht muss übereinstimmen.

Dass nicht die Eltern mit bösem Leben ärgern und verderben, was die Kinder in der Schule Gutes gelernt haben. Auch müssen die Eltern nichts wider den Lehrer thun, dass sie anders die Kinder thun hießen, als der Lehrer ihnen vorgeschrieben; sonst zerbricht man mit der einen Hand, was man mit der andern gebauet hat.

22. Die Sprachen sollen aus ihrer gründlichen Eigenschaft gelernt werden.

Darum sollen die gewöhnlichen Argumente in den Schulen abgeschafft sein; da man nämlich dem Knaben eine deutsche Materie vorgibt, die er selbst zu Latein oder Griechisch machen soll. Ewiger Gott! wie verworrene Arbeit gibt's da. Das ist eben, als wenn er schon Lateinisch oder Griechisch können sollte, ehe man's ihm gelehret. Das gibt denn ein solch' erbärmliches Latein und Griechisch, dass es zu erbarmen ist. Daher kommt's, dass oft ein Kind 5, 6 und 7 Jahre in der Schule gebleuet wird, und kann doch keine lateinische Epistel schreiben. Woher kommt das? Er hat's nicht aus der gründlichen Eigenschaft der Sprache gelernt, sondern theils aus dem Dictionari, theils aus der Grammatik, theils aus dem phrases Buch, theils aus vielerlei Autoren zusammengestoppelt, und kann ihm doch keines helfen. Wäre es aber auf die richtige Eigenschaft in dem gewissen Autor geführet worden, so hätte er in einem Jahre mehr ausgerichtet, denn in allen 5, 6 oder mehr Jahren.

Die exercitia werden alsdann erst zur Hand genommen, wenn der Schüler schon die Grammatik sammt dem Autor versteht. Er muss aber den Autor nicht obenhin verstehen, sondern ihn gleichsam verschluckt haben und im Conjugiren, Decliniren, Compariren, Deriviren fertig sein; alsdann gibt man ihm solche exercitia, dass er den Autor muss in seine Muttersprache, und nicht die Muttersprache in die fremde Sprache übersetzen. Denn sonst fehlt er leicht in der Eigenschaft der Sprache, die ihm ganz unbekannt ist.

23. Die Sprachen müssen also gelehrt werden, dass man sie reden lernet.

Nicht wie bisher die griechische, hebräische Sprache gelehrt worden, dass man nur gelesen, was darin geschrieben, aber nicht geredet hat, so doch mächtig viel daran gelegen, einer Sprache Eigenschaft zu lernen, wenn man sie reden lernt.

24. Vor allen Dingen soll die Jugend in Gottes Sachen unterrichtet werden.

Denn was das Edelste und Köstlichste, auch Nothwendigste ist, geht billig vor, und ist auch dann eher Segen und Gedeihen zu allen Dingen zu erwarten.

Pädagogische Rundschau.

Bayern. — Die amtliche Unterrichtsstatistik der deutschen Schulen (d. i. Volkschulen) in Bayern über das Schuljahr 1893/94 ist kürzlich erschienen. Vielleicht interessirt es die Leser des Pædagogiums, einige Daten daraus zu erfahren. Deutsche Schulen bestanden 7253; davon waren 7203 öffentliche und 50 Privatschulen. Der Confession nach theilten sie sich in 5114 katholische, 1910 protestantische, 88 israelitische und 141 simultane Schulen. Nach den Geschlechtern geschieden bestanden 425 Knaben- und 427 Mädchenschulen; 6280 waren in allen Classen gemischt und 121 in einzelnen Classen. Die Zahl aller Classen betrug 13625, davon waren 1092 Parallelclassen. Ganzschulen gab es 6978, Halbschulen 238, theils Ganz-, theils Halbschulen 37. Auf 100 qkm treffen 9,6 Schulen, auf eine Schule 786, auf eine katholische Schule 788, auf eine protestantische 839 Einwohner derselben Confession. Die Zahl aller Lehrkräfte betrug 24252, davon waren 17953 männlichen und 6299 weiblichen Geschlechtes, 16813 weltlichen und 7439 geistlichen Standes; 17942 gehörten der katholischen 6126 der protestantischen und 184 andern Confessionen an; ordentliche Lehrer waren 13714, Religionslehrer 6124, Turnlehrer, Zeichenlehrer und Arbeitslehrerinnen 4414. Die Zahl aller Werktagsschulkinder betrug 819505, aller Feiertagsschüler 297245. Von den Gesammtausgaben für die deutschen Schulen treffen auf den Kopf der Bevölkerung 3,17 Mk., auf ein Schulkind 22,05 Mk. Im Durchschnitt hat ein wirklicher Lehrer 1522 Mk., ein Verweser 861 Mk. und ein Hilfslehrer 705 Mk. Gehalt. Ein Fortbildungsschüler kostet dem Staate durchschnittlich 18,07 Mk., ein landwirtschaftlicher Fortbildungsschüler 19,04 Mk., ein Waldbauschüler 127,08 Mk. —

Im Schuljahr 1894/95 waren die 31 Präparandenschulen von 1323 Schülern besucht, die höchste Frequenz hatte eine Anstalt mit 76 Schülern, die niederste eine mit 19 Schülern; auf eine Schule treffen durchschnittlich 42,67 Präparanden. Auf einen Präparanden treffen ca. 381 Mk. der Gesammtausgabe. Die beiden israelitischen Präparandenschulen — welche von den Cultusgemeinden unterhalten werden — zählten zusammen 86 Schüler. Die vier mit Lehrerbildungsanstalten verbundenen Präparandenschulen hatten 209 Besucher. Die Gesammtzahl der Präparanden betrug also pro 1894/95 1618; im Schuljahr 1885/86 waren es 1653. Es ist damnach eine Abnahme zu verzeichnen. Für heuer wird sich die Besuchsziffer noch niedriger stellen; an einer oberfränkischen Präparandenschule hat sich für den 1. Curs gar kein Schüler gemeldet, an einer andern Schule nur 3 etc. Es wird wol nur eine Frage der Zeit sein, dass diese schlechtbesuchten Anstalten, die bei der Gründung

anno 1866 als Zufuhrcanäle und Werbeplätze gedacht wurden, auffliegen. Schade ists nicht darum. Die 12 Lehrerseminare zählten im Schuljahre 1894/95 900 Schüler, gegen 1885/86 eine Abnahme von 215. Dagegen stieg die Zahl der Präparandinnen von 179 im Schuljahre von 1885/86 auf 223 im vorigen Jahre, desgleichen die Zahl der Seminaristinnen im gleichen Zeitraume von 137 auf 176. Die Gründe für diese Abnahme dort und die riesige Zunahme hier, liegen auf der Hand. Bei den Lehrern keine Fachaufsicht. Überladung mit unbezahlten Nebendiensten, schlechte Besoldung etc. Beim schwächeren Geschlecht spielt unzweifelhaft die sog. „weibliche Frage" eine große Rolle. Viele mittlere Beamte lassen ihre Töchter Lehrerinnen werden, da die Aussichten hier gut sind; denn die besseren Schulstellen erhalten die Lehrerinnen, in manchen Städten sind alle Mädchenclassen mit Lehrerinnen besetzt, weil's billiger ist. Wird doch sogar in der Vorbildung den Lehrerinnen ein Vorzug geboten: Englisch und Französisch sind auf den Lehrerinnenbildungsanstalten obligatorische Unterrichtsgegenstände, während der Ruf der Lehrer nach einer fremden Sprache am Minister abprallt. Es ist wol zuviel verlangt, dass ein Bauernbübchen soviel lernen dürfe wie ein Beamtentöchterlein. —

Aus dem Großherzogthum Hessen. Es sind nunmehr bereits zwei Jahrzehnte verflossen, seitdem das zu Recht bestehende hessen-darmstädtische Volksschulgesetz in Kraft getreten ist. Wer da weiß, wie die Volksschulverhältnisse in unserem Großherzogthum vor Erlass des gegenwärtigen Schulgesetzes waren, und wer sie vergleicht mit den Verhältnissen, die infolge des neuen Gesetzes allmählich platzgegriffen haben, wird klar erkennen, warum man den Tag des Erlasses des Gesetzes als einen für die Schulgeschichte des Großherzogthums Hessen überaus bedeutungsvollen bezeichnet. Vor allem ordnete und erweiterte das neue Schulgesetz die Lehrerbildung; ferner sorgte im Anschluss hieran ein neues Besoldungsgesetz für die materielle Besserstellung der Lehrer; endlich wurde (was infolge besserer Bildung und Besoldung eigentlich selbstverständlich ist) die gesellschaftliche Habung der Standesmitglieder angebahnt, insbesondere auch dadurch, dass es den hess. Volksschullehrern untersagt wurde, die niederen Kirchendienste weiter zu versehen. Sicherlich waren dies alles Neuerungen, die den Freund der Schule mit freudiger Hoffnung für die Zukunft erfüllen mussten. —

Es ist leicht zu beweisen, dass auch nach Erlass des Schulgesetzes verschiedene „Ministerial-Erlasse", die als Ausführungsbestimmungen zum Volksschulgesetze gelten, die in Angriff genommene Besserung der Schul- und Lehrerverhältnisse eifrigst weiter förderten. Nichtsdestoweniger wäre es höchst thöricht und naiv, zu glauben, die Lehrer hätten nunmehr alles das erreicht, was sie als nothwendig und wünschenswert jahrzehntelang erhofft und erstrebt haben. Beweise für die Richtigkeit unserer Behauptung sind nicht schwer beizubringen. —

Berühren wir nur einmal die Schuldotationsfrage! Bereits vor Jahr und Tag wurde von dem Vorstande des Landeslehrervereins an die maßgebenden Instanzen des Großherzogthums eine Petition gerichtet zwecks genereller Aufbesserung der Gehalte der in Orten bis zu 10000 Seelen

wirkenden Lehrer. Im Anschlusse an diese Eingabe fanden später noch persönliche Vorstellungen der Lehrer bei Mitgliedern des Ministeriums etc. statt. Das Resultat dieser Unterredungen war, dass man amtliche Erhebungen über die Angelegenheit in Aussicht stellte. Nun hörte man schon am Ende des vorigen und zu Anfang dieses Jahres, dass über die Mehrleistung seitens des Staates umfangreiche Erhebungen durch die Kreisschulcommissionen angestellt wurden. Diese Erhebungen sind sicher schon längst abgeschlossen; jedoch hat bis jetzt die Regierung noch keine Vorlage an den Finanzausschuss der II. Ständekammer gelangen lassen. Hiernach zu urtheilen scheint die Erledigung der Eingabe der Lehrer sehr langsam zu gehen. Überdies ist der jetzige Landtag nur noch etwa ein Jahr in Thätigkeit. „Wir wollen noch nicht glauben" — so schreibt das Organ des Landeslehrervereins, der „Schulbote für Hessen" — „dass eine Verschiebung dieser gewiss dringlichen Angelegenheit beabsichtigt sei, um sie vielleicht mit einigen wolwollenden Sätzen dem nächsten Landtage zu überweisen, wollen vielmehr hoffen, dass das Vertrauen, welches seit so langer Zeit die hessische Lehrerschaft zu ihrer Oberschulbehörde haben durfte, auch diesmal nicht unerfüllt bleibt. Aber Zeit ist es, die höchste Zeit!" Auch wir geben die Hoffnung noch nicht auf; denn schon hat eine große Unzufriedenheit unter den Landlehrern platzgegriffen; diese zu beseitigen muss gewiss im Interesse der Volksschule Aufgabe der Regierung und der Volksvertretung sein!

Nicht minder wäre es endlich einmal an der Zeit, die kirchlichen Dienste der Volksschullehrer zur Zufriedenheit des Standes zu regeln. Erst jüngst wurde darauf aufmerksam gemacht, dass zwar die niederen Kirchendienste (Glöckner- und Küsterverrichtungen) auszuüben verboten sind; dagegen ist den Lehrern immer noch die Überwachung von Ungehörigkeiten während des Gottesdienstes zur strengen Pflicht gemacht! Es wäre dringend zu wünschen, dass die betr. Ministerialverfügung einmal gründlich revidirt würde.

Bezüglich der Schulaufsicht bestimmte s. Zt. das neue Schulgesetz, dass das Princip der Fachaufsicht in Anwendung zu bringen sei. In der That wurde eine beträchtliche Anzahl von Volkschullehrern zu Schulaufsehern (Oberlehrern, Schulinspectoren etc. ernannt. In der jüngsten Zeit aber wurde wiederholt von seiten der Volksschullehrer des Landes die Klage laut, dass nicht in allen Fällen dem Geiste des Schulgesetzes gemäß verfahren worden sei, und man weist zur Begründung der Klage auf den Umstand hin, dass Theologen und Philologen zum Theil in recht jugendlichem Alter zu Vorgesetzten größerer Lehrkörper bestellt worden sind. Hoffentlich gelingt es dem neuen Oberschulrat Herrn Dr. Eisenhuth, der ein Anhänger der Fachaufsicht sein soll, hierin zur Zufriedenheit der Lehrer Wandel zu schaffen!

Recht unerquicklich haben sich in der jüngsten Zeit hierzulande die Verhältnisse zwischen dem akademischen und dem seminarischen Lehrerstand gestaltet. Die Herren Akademiker, durch verschiedene Erfolge ermutigt, (z. B. bezüglich der viel commentirten Titelfrage!) glauben in der That vielfach, in dem Volksschullehrer ein Wesen zu erblicken, auf welches man, ohne zur Rechenschaft gezogen zu werden, das ganze Maß aufgespeicherten Hohnes und Grolles ausgießen kann, und die Äußerungen, die schriftlich und mündlich an die Öffentlichkeit gelangen, sind wirklich als überaus kränkend und beleidigend für die „Schulmeister" zu bezeichnen. Eines scheinen die

akademisch gebildeten Lehrer vor ihren seminarisch gebildeten Elementar-Collegen voraus zu haben, nämlich, dass sie in viel jüngeren Jahren in Besitz des gesunden Menschenverstandes gelangen als die Volksschullehrer. So wurden Theologen und Philologen mit 23 Jahren Seminarlehrer, mit 28 und 29 Jahren Directoren, mit 30 Jahren Kreisschulinspectoren; um aber die unterste Stufe der Schulverwaltung, die vielumstrittene Oberlehrerwürde, beanspruchen zu dürfen, dafür sind Volksschullehrer von 33, 34 und 39 Jahren noch zu jung! Mit den Herren Akademikern stimmen wir darin vollständig überein, dass nicht eher wieder gesündere Verhältnisse in dieser Angelegenheit platzgreifen werden, bis eine „reinliche Scheidung“ in der That ausgeführt wird. Den Akademikern allein die höheren Schulen, woselbst sie aber auch die seither von den Volksschullehrern ertheilten Unterrichtsstunden, die ihnen nicht behagten, zu übernehmen haben; den Volksschullehrern allein die Volksschule, die Schulaufsicht, die Seminarien, überhaupt alle Schulen, die der Staat nicht zu den „höheren“ Unterrichtsanstalten zählt! —

Was speciell schulische Fragen anlangt, so ist zu erwähnen, dass innerhalb der rot-weißen Grenzpfähle von Hessen-Darmstadt in letzter Zeit Angelegenheiten des Handfertigkeitsunterrichtes, des Mädchenturnens und des Fortbildungsschulunterrichtes die Geister etwas lebhafter als sonst beschäftigt haben. Am Alzeyer Lehrerseminar erhielten Zöglinge der Oberclasse Unterweisung in dem Knaben-Handfertigkeitsunterrichte; auf Kosten des „mittelrheinischen Bildungsvereines“ wurde eine Anzahl hessischer Volksschullehrer zu einem unter Leitung des Herrn Professors Kumpa zu Darmstadt stattgehabten Cursus für Handfertigkeitsunterricht entsendet; durch Mittel verschiedener „Volkswohlfahrt-Vereine“ erhalten in besonderen Classen Volksschüler Unterricht in diesem Fache, allein ein unbestrittenes Plätzchen im Volksschulunterrichte konnte dieses neue Fach bisher noch nicht finden. Wir betrachten dies keineswegs als ein Unglück; denn wenn man auch von der Volksschule erwarten darf, dass sie der praktischen Seite der Menschenbildung dient, so soll man sie nach unserer Ansicht doch mit Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes verschonen, umsomehr, da die Schule viel wichtigere Dinge unter der Ungunst der Verhältnisse nicht gebührend erledigen kann! — Das Mädchenturnwesen wurde dadurch gefördert, dass man, wo es die Verhältnisse erlaubten, es als obligatorisches Unterrichtsfach einführte und durch verschiedene Curse für Mädchen-Turnlehrer und Mädchenturnlehrerinnen dafür sorgte, dass geeignete Lehrkräfte für diesen Unterrichtszweig vorhanden sind. — Bezüglich des Fortbildungsschulunterrichtes wurde neuerdings die Einrichtung getroffen, dass in den grösseren Städten des Landes der Unterricht statt am Abend in den Nachmittagsstunden von 5 bis 7 Uhr zu ertheilen ist; diesem vernünftigen Beginnen sind seither auch zahlreiche größere Orte des Großherzogthums gefolgt; die Anzahl der Lehrstunden pro Winter und Classe muss mindestens 70 betragen; auch sind die Bestimmungen des Invaliditäts- und Altersversicherungsgesetzes in den Lehrplan jeder Schulclasse aufzunehmen. — Bezüglich der in den Volksschulen zum Gebrauche zugelassenen Schülerbücher hat die oberste Schulbehörde des Landes soeben eine sehr zeitgemäße Anordnung getroffen. Zufolge Entschließung des Großh. Ministeriums des Innern und der Justiz, Abtheilung für Schulangelegenheiten, wird nämlich gegenwärtig eine genaue Erhebung über die Art und Verbreitung

dieser Lernmittel vollzogen. Die geforderte Übersicht erstreckt sich auf alle amtlich eingeführten Lehr-, Lern- und Übungsbücher, und zwar beziehen sich die Ermittelungen auch auf die durchschnittlichen Kosten, die für die Bücher eines Schülers aufgewendet werden müssen. Hoffentlich schenkt man nunmehr auch gewissen systematischen „Leitfäden" für den Realunterricht ein wachsames Auge, denn der Schaden, den solche „einem tiefgefühlten Bedürfnisse entsprungenen" Unternehmen anrichten können, bezieht sich auf Wichtigeres als auf den Geldbeutel der Eltern! —

In letzterer Zeit ist auch der allgemeinen Volksschule, dem Vorschulwesen und allem, was damit zusammenhängt, eine regere Beachtung geschenkt worden, und mit vollem Rechte! Denn es dürfte wol wenige deutsche Länder geben, in welchen so viele „Vorschulen", „Mittelschulen" etc. existiren wie hierzulande. Fast jedes Landstädtchen, jeder größere Ort hat sein „Progymnasium", seine „höhere Bürgerschule", kurz sein höheres Schulchen: Das Gründerthum hat schliesslich auch das Schulgebiet nicht verschont. Oft klagt man darüber, dass man selbst in kleinen Orten „zwei Nationen" finde, die sich zum Schaden der Gesammtheit gegenseitig erbittert befehdeten, und man kann dem Anschein nach nicht recht die Ursache dieser bedenklichen Erscheinung finden. Uns ist die Sache sehr begreiflich! Hat man die Bevölkerung denn nicht schon in der Jugend auseinandergerissen, hat man sie nicht auf diese Weise zu Neid und Missgunst einerseits und zur Überhebung und Lieblosigkeit andererseits sozusagen angeleitet? Ein einheitliches Volksbewusstsein kann nie und nimmer entstehen, wenn es in der Jugend nicht entwickelt wird! Wir hoffen, dass man maßgebenden Ortes der Sache gründlich auf die Spur geht, ehe es zu spät geworden ist. Der Lehrerschaft des Landes aber erwächst die heilige Pflicht, in Vereinen etc. für die Sache der allgemeinen Volksschule nachdrücklichst zu wirken. —

Schliesslich wollen wir anführen, dass in Hessen gegenwärtig ein interessanter „Culturkampf" entbrannt ist, in welchem wiederum die Schule eine Rolle spielt. In Mühlheim (Kreis Offenbach) wurde nämlich am 1. October l. J. eine vom Kreise errichtete Erziehungsanstalt für verwahrloste Kinder eröffnet. In ihr sind 72 Zöglinge verschiedener Konfession untergebracht, die seither in verschiedenen, auch außerhessischen Anstalten internirt waren. Die beiden kathol. Anstalten zu Neustadt i. O. und Klein-Zimmern (Kr. Dieburg) gaben nun ihre aus dem diesseitigen Kreise stammenden Zöglinge nicht freiwillig heraus, weil sie in der „Simultananstalt" zu Mühlheim für die religiöse Erziehung der Kinder fürchteten. Nun aber wandten die Verwaltungsbehörden Polizeimaßregeln an, und die Zöglinge wurden durch Gensdarmerie abgeholt. Wie die politischen Tageszeitungen melden, hat daraufhin der Landesbischof bei dem Ministerium Protest „wegen des Vorgehens der Kreisbehörde" erhoben. Außerdem wurde den kathol. Ortspfarrern kirchlicherseits untersagt, sich bei der feierlichen Eröffnung der Simultan-Erziehungsanstalt zu betheiligen und beim Religionsunterrichte mitzuwirken. Bemerken wollen wir, dass durch Anstellung eines evangelischen und eines katholischen Lehrers in genannter Anstalt der Parität Genüge geleistet ist. Auf den Ausgang dieses „über Nacht" ausgebrochenen „Kulturkampfs" ist man aus naheliegenden Gründen allgemein gespannt.

Aus der Schweiz. Herr Schulinspector Wyß in Burgdorf schreibt dem Herausgeber dieser Blätter: „In den 70ger Jahren waren Sie einmal hier in Burgdorf. Sie fragten damals auch nach ‚Gedenktafeln‘ für Spieß, Fröbel und Pestalozzi. Es gab leider keine. Ich berichtete später der hiesigen Lehrer-Conferenz, in welche Verlegenheit Sie mich durch Ihre Fragen gesetzt hatten. Und diese Conferenz beschloss, dem Vater Pestalozzi solle am hiesigen Schloss eine Gedenktafel errichtet werden. Wir trieben in der hiesigen Stadt 700 Frs. zusammen und errichteten 1888 die Gedenktafel, deren Abbildung hier beiliegt, und die Sie eigentlich veranlasst haben. —

Der 12. Jan. 1896 wird in der ganzen Schweiz als der 150. Geburtstag Pestalozzis gefeiert werden. In dem Volkskalender (1896): ‚Der Schweizer Bauer‘ ist von mir ein kurzer Bericht über: ‚Pestalozzi in Burgdorf‘ enthalten.“

Einiges über das Budget der ungarischen Staatsgymnasien und Realschulen von 1883 bis 1895.

*Von Gymnasiallehrer **Sefan Weber**-Miskolcz (Ungarn).*

Der Gesetzartikel XXX von 1883 bedeutet, wie bekannt, den Anfang einer neuen Aera in der Entwickelungsgeschichte der ungarischen Mittelschulen. Trotz all seinen Mängeln ist die Bedeutung dieses Gesetzartikels nicht zu unterschätzen. Sein höchstes Verdienst dürfte jedenfalls darin zu suchen sein, dass er der Entwickelung jener Schulen eine durchaus moderne und einheitliche Basis schuf, welche die Gediegenheit des neu aufzuführenden Gebäudes wol verbürgen konnte. Um so auffallender ist der Umstand, dass der fragliche Gesetzartikel nur mäßigen Einfluss auf die Vermehrung jener Summen ausübte, welche das Staatsbudget den Mittelschulen zukommen ließ, worin ohne Zweifel die Ursache der verhältnismäßig langsamen Entwickelung dieser Schulen zu suchen ist. Ist es doch ein altes Axiom, dass, wo der nervus fehlt, die bestgemeinten Gesetze sich als völlig wirkungslos erweisen. Nun ist zwar nicht zu leugnen, dass das Budget unserer Mittelschulen seit den letzten 13 Jahren um mehr als eine Million gestiegen ist, doch ist dieser günstige Aufschwung nicht vielleicht einem speciellen Einfluss jenes Gesetzartikels zuzuschreiben, sondern es ist lediglich eine durch den auf allen Gebieten sich gleichmäßig bekundenden Fortschritt bedingte Erscheinung. Denn auch die übrigen Ressorts weisen ein recht stattliches Plus auf, darunter natürlich in erster Reihe das Landesverteidigungsministerium mit mehr als 100 %, auch wäre ja gegen die Percentzahl, nach welcher unser Budget stieg, durchaus nichts einzuwenden — im Jahre 1883 wurde für Cultus und Unterricht 5 224 254 fl., 1895 aber mehr als das Doppelte, nämlich 12 971 564 fl. präliminirt, macht ein Plus von 7 747 310 fl. — jedoch blieb dieses Ministerium noch immer das Aschenbrödel unserer Staatshaushaltung und ist unter den Ministerien bis heute noch immer am schwächsten dotirt.*) Mars und Bellona führen auch bei uns, wie allerorts, das Scepter.

*) Die Reihenfolge ist heute (1895) die folgende: 1) Finanzen: rund 92 Mill. 2) Handel: 84 Mill. 3) Ackerbau: 16 Mill. 4) Justiz: 15 Mill. 5) Inneres: 14 800 000. 6) Landesvertheidigung: 14 600 000. 7) Cultus und Unterricht: 12 Millionen.


1799–1804.
HEINRICH PESTALOZZI
AUS DANKBARKEIT
GEWIDMET
VON DER STADT
BURGDORF.
1888.
ES SPRICHT DIE
GÖTTLICHE STIMME IN UNS:
LEBE NICHT DIR!
LEBE DEN BRÜDERN!
WIE GERTRUD IHRE KINDER
LEHRT. 1801.

Die Daten der nebenstehenden Tabelle habe ich aus den betreffenden Budgets geschöpft. Es sei noch bemerkt, dass hierbei von dem Präliminare der sog. kön. kath. Gymnasien abgesehen wurde, da diese nicht aus der Staatscassa, sondern aus dem Studienfond dotirt werden und demnach unter andere Gesichtspunkte zu stellen sind.*) Wir beschränken uns hier auf die Registrirung jener Summen, welche speciell der Staat den Mittelschulen zufließen lässt. S. nebenstehende Tabelle.

1. Wie ersichtlich, steigerte sich die Summe des gesammten Mittelschul-Budgets wenn auch mäßig, doch stetig, nämlich:**)

von	1883	auf	1884	mit	76066 fl.	von	1889	auf	1890	mit	68665 fl.
„	1884	„	1885	„	70450 „	„	1890	„	1891	„	67883 „
„	1885	„	1886	„	51555 „	„	1891	„	1892	„	281626 „
„	1886	„	1887	„	117053 „	„	1892	„	1893	„	28495 „
„	1887	„	1888	„	108247 „	„	1893	„	1894	„	146388 „
„	1888	„	1889	„	8864 „	„	1894	„	1895	„	35027 „

Am höchsten stieg also die Summe im Jahre 1892, besonders wegen der zu Bauzwecken veranschlagten 406879 fl.; Verminderung weisen die Jahre 1885, 1886, 1888, 1889, 1891, 1893 und 1895 auf, die grösste das Jahr 1889 (8864 fl.) — Sammt und sonders betrugen die Ausgaben der Mittelschulen von 1883 bis 1895 15279861 fl., was dem Jahresbudget eines mittelmäßig dotirten Ministeriums gleichkommt (z. B. für Justiz wurde 1895 veranschlagt 15228024 fl.).

2. Was nun die einzelnen Posten anbelangt, so ist bei den für die Oberschuldirectionen veranschlagten Ausgaben im Jahre 1884 eine jähe Steigung zu constatiren (von 33000 auf 70160); die Ursache hievon liegt in der Reorganisation der Schuldistricte (Min. Erlass Z. 17916/1884). Seitdem stieg diese Summe blos um etwa 5000 fl.

3. Die Ausgaben der Mittelschul-Präparandien schwankten bis 1889. Von diesem Jahre an aber ist ein stetiges Zunehmen ersichtlich (Budapest mit 8371 fl., Klausenburg mit 2232 fl.). Das Maximum erreichte Budapest in 1885: 53038 fl.***)

4. In der Reihe der Gymnasien und Realschulen sind dieselben im Exposé bis 1891 namentlich angeführt. Demnach stehen im Budget von 1883—1886 8 Gymnasien, 1887—1888: 10, 1889—1890: 11 und 1891: 12. — Realschulen waren: 1883: 17, 1884—1885: 18, 1886—1888: 20, 1889: 19, 1890: 20, 1891: 23.†)

5. In Rubrik „Bauten und Investirungen“ figuriren 13 Gymnasien

*) Solche Gymnasien gibt es gegenwärtig 14, Staatsgymnasien 24, Realschulen ebenfalls 24. Confessionelle Mittelschulen mit Autonomie 122.

**) Wir haben in der Tabelle das Ordinarium mit den transitorischen Ausgaben zusammengefasst.

***) Nicht unerwähnt wollen wir lassen, dass zur Förderung der Mittelschullehrerbildung den 1. Sept. 1895 in Budapest ein Collegium für Hörer der philosophischen Facultät (mit Internats-Charakter) eröffnet wurde. Auch wurden 30 Stipendien à 500 fl. zu diesem Zwecke gestiftet.

†) Im Budget des Jahres 1896 wurden je 24 Gymnasien und Realschulen angeführt, jene mit 535921 fl. (ein Plus von 92652 fl.) diese mit 748597 (+ 21997). Ursache ist die rasche Steigung der Schülerzahl (jährlich durchschnittlich 1000 Schüler).

<table>
<tr><th colspan="2">Titel</th><th>1883</th><th>1884</th><th>1885</th><th>1886</th><th>1887</th><th>1888</th><th>1889</th><th>1890</th><th>1891</th><th>1892</th><th>1893</th><th>1894</th><th>1895</th></tr>
<tr><td colspan="2">Districts-Oberschuldirectionen</td><td>33 000*)</td><td>70 160</td><td>70 100</td><td>71 000</td><td>71 000</td><td>71 000</td><td>71 000</td><td>71 000</td><td>68 000</td><td>67 643</td><td>68 489</td><td>73 001</td><td>75 406</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Mittelschullehrer-Präparandie</td><td>Budapest</td><td>42 333</td><td>42 683</td><td>53 083</td><td>42 729</td><td>41 729</td><td>38 262</td><td>39 586</td><td>40 586</td><td>41 386</td><td>42 691</td><td>43 018</td><td>46 616</td><td>50 704</td></tr>
<tr><td>Klausenburg</td><td>15 000</td><td>14 000</td><td>14 000</td><td>14 832</td><td>14 832</td><td>14 832</td><td>14 232</td><td>14 632</td><td>14 832</td><td>15 632</td><td>15 632</td><td>15 632</td><td>17 232</td></tr>
<tr><td colspan="2">Gymnasien</td><td>157 817</td><td>168 727</td><td>178 000</td><td>178 977</td><td>206 480</td><td>238 450</td><td>269 334</td><td>275 434</td><td>285 931</td><td>306 711</td><td>341 225</td><td>391 683</td><td>443 269</td></tr>
<tr><td colspan="2">Realschulen</td><td>437 550</td><td>449 363</td><td>456 000</td><td>478 246</td><td>500 880</td><td>511 674</td><td>499 190</td><td>515 540</td><td>534 234</td><td>594 772</td><td>609 481</td><td>699 574</td><td>726 000</td></tr>
<tr><td colspan="2">Bauten und Investirungen</td><td>38 500</td><td>40 000</td><td>74 000</td><td>95 000</td><td>110 230</td><td>179 230</td><td>165 970</td><td>197 485</td><td>128 577</td><td>406 879</td><td>368 336</td><td>332 395</td><td>144 575</td></tr>
<tr><td colspan="2">Subvention für conf. Mittelschulen</td><td>—</td><td>15 000</td><td>24 000</td><td>44 000</td><td>94 640</td><td>94 590</td><td>100 590</td><td>111 490</td><td>116 390</td><td>136 648</td><td>150 290</td><td>183 458</td><td>303 100</td></tr>
<tr><td colspan="2">Subvention für mit Mittelschulen verbundene Alumnäen etc.</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>2 000</td><td>2 000</td><td>3 000</td><td>3 000</td><td>3 500</td><td>4 000</td><td>4 000</td></tr>
<tr><td colspan="2">Für Nachcurse</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>1 500</td><td>1 500</td><td>1 000</td><td>1 000</td><td>1 000</td></tr>
<tr><td colspan="2">Gemeinsame Ausgaben der Mittelschulen</td><td>9 000</td><td>10 000</td><td>10 000</td><td>10 000</td><td>12 000</td><td>12 000</td><td>12 000</td><td>14 000</td><td>16 000</td><td rowspan="4">36 000</td><td rowspan="4">38 000</td><td rowspan="4">38 000</td><td rowspan="4">54 500</td></tr>
<tr><td colspan="2">Subvention für Realschulen</td><td>10 667</td><td>10 000</td><td>11 200</td><td>7 200</td><td>7 200</td><td>7 200</td><td>7 200</td><td>7 200</td><td>7 200</td></tr>
<tr><td colspan="2">Stipendien für Professoren</td><td>12 000</td><td>12 000</td><td>12 000</td><td>12 000</td><td>12 000</td><td>12 000</td><td>8 000</td><td>8 000</td><td>8 000</td></tr>
<tr><td colspan="2">Unterstützungsbeträge für Schüler</td><td>4 200</td><td>4 200</td><td>4 200</td><td>4 200</td><td>4 200</td><td>4 200</td><td>3 200</td><td>3 600</td><td>3 800</td></tr>
<tr><td colspan="2">Summa</td><td>760 067</td><td>836 133</td><td>906 583</td><td>958 138</td><td>1 075 191</td><td>1 183 438</td><td>1 192 302</td><td>1 260 967</td><td>1 328 850</td><td>1 610 476</td><td>1 638 971</td><td>1 785 359</td><td>1 820 386</td></tr>
</table>

*) fl. Ö. W.

und 17 Realschulen.*) Oft sind sehr kleine Beträge aufgenommen — aus Ökonomierücksichten. Viele Jahre musste ängstlich gespart werden, um irgend einer Mittelschule ein würdiges Heim errichten zu können. So kehrt z. B. der Posten „Bau der Oberrealschule im V. Bez. Budapest“ viele Jahre immer wieder. Allerdings ist nun die Anstalt in einem palastähnlichen Gebäude untergebracht.

6. Die Unterstützung der confessionellen Mittelschulen beginnt systematisch mit dem Jahre 1884 (15 000 fl.); sie wird bedingt durch den §. 47 des oben angeführten Gesetzartikels, welcher die Normen der Unterstützung staatlicherseits enthält. Seit diesem Jahre schwingt sich der Betrag rasch hinauf: 1895: 303 100 fl.

7. Im Jahre 1889 kommt ein neuer Posten vor unter dem Titel: Staatssubvention für an Mittelschulen bestehende Alumnäen, Internate und Convicte; der Betrag selbst ist verschwindend gering: 2 000—4 000 fl.

8. Ebenso gering ist die präliminirte Summe für die Nachcurse (bes. infolge d. Ges. Art. XXX. 1890).**)

9. Bezüglich der übrigen Posten haben wir nur einiges zu bemerken. Rubrik: „Subvention für Realschulen“ bezieht sich blos auf 5 derartige Lehranstalten, von denen jetzt schon 2 verstaatlicht sind.***) — Die Beträge sub „Stipendien für Professoren“ beziehen sich auch auf Hochschullehrer, müssen also demgemäß reducirt werden. Die Reducirungs-Quote ist mir leider auch hier nicht bekannt.†) — Ebenso bezieht sich die Post: „Unterstützungsbeträge für Schüler“ nur theilweise hieher, nämlich nur insoferne sie speciell für „15 bis 12—10 kroatische Mittelschulzöglinge“ präliminirt sind. Seit 1892 erscheinen die vier letzten Posten unter dem Collectiv-Titel „Stipendien und andere Studienzwecke“ resummirt. — Wir brauchen wol nicht zu bemerken, dass die Beträge beider Kategorien recht armselig sind im Verhältnisse zur Wichtigkeit der darin vertretenen Interessen. —

Wenn wir nun das Budget der Mittelschulen mit dem gesammten Staatsausgaben vergleichen, so erhalten wir folgende Quoten:

Das Mittelschul-Budget von 1883 ist gleich 0·23% des Gesammt-Budgets;

von 1884	0·25%	von 1890	0·35%
„ 1885	0·26%	„ 1891	0·36%
„ 1886	0·27%	„ 1892	0·40%
„ 1887	0·30%	„ 1893	0·33%
„ 1888	0·34%	„ 1894	0·38%
„ 1889	0·33%	„ 1895	0·30%

*) Namentlich habe ich die betreffenden Anstalten in einem Aufsatze, welcher das nämliche Thema behandelt, angeführt (s. Magy. Pädagogia Jahrg. III S. 525 ff.). Demselben Aufsatze entnahm ich auch die oben angeführten Grunddaten.

**) Für „Turnlehrercurse“ sind regelmäßig 3000—6000 fl. veranschlagt. Doch sind hier nicht blos Turnlehrer für Mittelschulen zu verstehen. Ich war nicht in der Lage die auf die Mittelschulen entfallende Quote zu eruiren.

***) Überhaupt ist das erhebliche Plus im 1896er Exposé des Budgets für Cultus und Unterricht einer größeren Verstaatlichungsaction zuzuschreiben, die in den nächsten Jahren voraussichtlich noch größere Dimensionen annehmen dürfte.

†) Als eine neue Einführung im Gebiete der Lehrerbildung wollen wir die Studienreisen der Mittelschullehrer erwähnen, die der Staat seit zwei Jahren zum Theil auf seine Kosten veranstaltet. Sie haben den Zweck, dem Lehrer Gelegenheit zu bieten, seine der Autopsie dringend bedürftigen Kenntnisse auch in dieser Richtung zu ergänzen und sie dann im Dienste der Schule um so wirkungsvoller nutzbar zu machen.

Wie ersichtlich hat demnach der Staat im Jahre 1883 von je 100 fl. den Mittelschulen blos 23 kr. zukommen lassen, 1895 30 kr. Am munificentesten erwies er sich im Jahre 1895 mit 40 kr. netto. (Bei den Volksschulen ist das Verhältnis im Jahre 1883 65 kr., 1892 88 kr.*)

Es ist nur natürlich, dass dem Resumé eines derartigen statistischen Ausweises, wie wir ihn gegeben, sich eine mehr oder weniger subjectiv gefärbte Jeremiade anzuschließen pflegt — ist ja doch (man muss es noch immer so nennen) von den — Parias der socialen Institutionen, den Schulen die Rede. Um aber diesmal den einheitlichen Charakter dieses Aufsatzes — die Trockenheit nämlich — zu wahren, beschränken wir uns auf einige dem 1895 er Budget entnommene Daten:

Die Staatspolizei der Haupt- und Residenzstadt bekommt . .	1 493 972 fl.
Die gesammten Staatsmittelschulen	1 820 386 „
Die Finanzwächter	3 022 512 „
Die Viehzuchtanstalten	5 238 962 „
Die Truppen	12 324 343 „

Das Eine dürfte aus dieser Zusammenstellung jedermann, der etwas Arithmetik versteht, ersehen, dass wir doch jenen Anstalten, in welchen das leitende Element der Nation zu seiner großen Mission erzogen wird, genau gerechnet 326 414 fl. mehr zukommen lassen, als der königl. Staatspolizei der ungarischen Reichshauptstadt. Es ist schon immerhin etwas, wenn die Schule der Polizei den Rang abläuft . . .

*) Vergl. J. Hajnóczy: Das ung. Staatsbudget und der Volksunterricht. M. Päd. II. S. 425 ff. Um gerecht zu sein, bemerken wir noch, dass wir die Einnahmen der Mittelschulen in den oben dargelegten Nummern nicht in Abrechnung brachten. Jedoch dürfte dieser Umstand die Richtigkeit unserer Berechnung kaum alteriren, da wir ja anderseits, wie oben erwähnt, in manchen Punkten auch solche Ausgaben mitregistriren mussten, die auch für andere Schularten präliminirt wurden. — Übrigens betragen die Einnahmen der Mittelschulen blos 365 916 (1895), also circa 1/6 ihrer Ausgaben.

Recensionen.

a) **Lic. Dr. Friedrich Kirchner,** Über das Grundprincip des Weltprocesses. Mit besonderer Berücksichtigung J. Frohschammers. Köthen, Paul Schettlers Verlag. II u. 292 Seiten. Preis 3 M. 80 Pf.

b) **Prof. Eduard Reich**, Dr. med. in Scheveningen, Weltanschauung und Menschenleben, Religion, Sittlichkeit und Sprache. Betrachtungen über die Philosophie J. Frohschammers. Großenhain und Leipzig, Baumert & Ronge. 64 Seiten. Preis 95 Pf.

c) Derselbe, Philosophische Betrachtungen und socialhygieinische Untersuchungen. Band II: Philosophie, Seele, Dasein und Elend. Amsterdam und Leipzig-R. 1895, Aug. Dieckmann. 232 Seiten. Preis 1 M. 50 Pf.

d) **G. Sievert**, Hauptlehrer in Niederschelden bei Siegen, Über die philosophisch-pädagogische Lehre Frohschammers. (Sammlung pädag. Vorträge, Band VII, Heft 12.) Bielefeld 1895, Helmichs Buchhandlung. 9 Seiten. Preis 30 Pf.

Im October- und Decemberhefte des Jahrganges 1894 sind im „Pædagogium" zwei Werke angezeigt, welche als beachtenswerte Beiträge zur Literatur über Jakob Frohschammer bezeichnet wurden und von welchen sich das eine ganz, das andere theilweise mit diesem Denker beschäftigte. Es mögen hiermit noch einige dem Rec. bekannte Schriften namhaft gemacht werden, welche ebenfalls ganz oder theilweise dazu bestimmt sind, das Verständnis und die Kenntnis des Lebenswerkes Frohschammers zu fördern, dessen gerade die Leser des „Pædagogiums" jedenfalls noch mit Freuden und Dank gedenken werden. Mit den zwei erwähnten Büchern (von Dr. Münz und Prof. Dr. Hochegger) bilden die hier genannten bislang die kleine Reihe derjenigen Schriften, welche über Frohschammer erschienen; sie bilden zusammen mit einer erfreulichen Anzahl von Artikeln in Zeitschriften bis heute die eigentliche Frohschammer-Literatur. (Vgl. Neue Bahnen 1895, 1 und Rhein. Blätter 1895, III.)

a) Die Schrift von Prof. Dr. Kirchner in Berlin war die erste und ist auch jetzt noch die in gewisser Hinsicht einzige Erläuterungsschrift, die dem grundlegenden Werke des Frohschammerschen Systems gefolgt ist. Der Verf. hat sich nämlich die Aufgabe gestellt, das System des Münchner Denkers in Parallele zu stellen mit den wichtigsten Welterklärungsversuchen, die im Verlaufe der Geschichte der Philosophie unternommen worden sind. Und man muss wol sagen, dass er berufen war, eine so weitgreifende Aufgabe zu stellen und zu lösen. Denn die Lösung, die von einer gründlichen Beherrschung des in Frage kommenden Stoffes Zeugnis gibt, lässt kaum etwas zu wünschen. Zuerst wird eine Skizze des Systems geboten, indem Verf. „die Phantasie als Grundprincip des Weltprocesses" kurz und bündig analysirt; sodann untersucht er die (relative) Neuheit des Frohschammerschen Princips, die er nicht in Abrede stellt; und endlich vergleicht er im dritten und bei weitem umfassendsten Teile die Frohschammersche Weltauffassung in ihren Hauptpunkten mit den verschiedenen Grundprincipien, die im Laufe der Zeit geltend gemacht wurden. Auf einzelne Punkte aus dem Werke, das nicht nur von großer Gründlichkeit, sondern auch von der Gerechtigkeit des Verf. zeugt, wird hier kaum näher einzugehen sein. Nur das eine sei bemerkt, dass es abgefasst ist, noch bevor Frohschammer das ganze System ausgebildet hatte; aus diesem Umstande erklären sich einige Urtheile Dr. Kirchners, die heute nicht mehr im vollen Umfange zutreffen, z. B. das auf S. 291 über das „schillernde Verhältnis" zwischen dem Absoluten und der Phantasie bei Frohschammer, welches Verhältnis letzterer aber (1891) noch näher beleuchtet hat im „Mysterium magnum des Daseins". Hoffentlich erlebt die Schrift einmal eine zweite Auflage, in welcher sie dann einige Änderungen erfahren würde! — Übrigens ist Dr. Kirchners Buch dem Münchner Philosophen selbst noch jahrelang bekannt gewesen und hat ihm große Freude bereitet, der er Ausdruck gegeben hat in einigen Sätzen, welche den Schluss der Anzeige dieses Buches bilden mögen. Frohschammer schreibt („Genesis der Menschheit etc." Vorrede, S. XIV) also: „... Fr. Kirchners Werk hat sich die Aufgabe gestellt, das Verhältnis meines philosophischen Grundprincips zu den verschiedenen, in der Geschichte der Philosophie auftretenden Principien zu untersuchen; insbesondere aber den Spuren nachzugehen, welche sich von der Phantasie als Grundprincip in den Systemen der Vergangenheit finden, sowie die Übereinstimmung mit meiner Auffassung oder die Abweichung davon bemerklich zu machen und kritisch zu beleuchten. Ist der Herr Verf. auch nicht in jeder Beziehung mit meinem Systeme einverstanden, so ist doch seine mit großer historisch-philosophischer Gelehrsamkeit ausgeführte Darstellung wol geeignet, das Verständnis meines Werkes zu fördern, manche Vorurtheile gegen dasselbe zu zerstören und eine gerechtere Würdigung des neuen philosophischen Grundprincips anzubahnen. Ich bin daher demselben zu besonderem Dank verpflichtet und ergreife gerne die Gelegenheit, diesen hier kundzugeben." — Lässt sich mehr zur Empfehlung der Kirchnerschen Schrift sagen?

b) Die Schrift von Dr. Ed. Reich kann sich, wie schon aus dem Umfange derselben zu schließen ist, an Bedeutung mit derjenigen von Fr. Kirchner

nicht messen. Immerhin ist sie dankbar aufzunehmen und den Lesern zu empfehlen, da sie noch heute viele fruchtbare Anregungen zu geben vermag. Stützte sich die Kirchnersche Abhandlung hauptsächlich auf des Philosophen erstes Hauptwerk, so fußt Dr. Reich in seinen Ausführungen vorwiegend auf dem zweiten Werke des Systems, dem schon erwähnten über „die Genesis der Menschheit und deren geistige Entwickelung in Religion, Sittlichkeit und Sprache"; die Broschüre ist insofern eine ganz willkommene Ergänzung zu ersterem Werke. Reich hat nicht nur Frohschammers Gedanken über die im Titel des Schriftchens genannten Gegenstände richtig zusammengestellt, sondern auch des öfteren (z. B. in §. 10, 17 u. a. a. O.) an denselben eine beachtenswerte Kritik geübt. Daher dürfen wir getrost die Aufmerksamkeit des Lesers auf seine „Betrachtungen" hinweisen.

c) Die andere oben verzeichnete Schrift von Dr. Reich enthält eine Reihe von Gedanken, wie sie sich bei Betrachtung des Lebens in seinen mannigfaltigen Beziehungen dem nachdenklichen Menschenfreunde aufdrängen. Man kann dem Buche in philosophischer Hinsicht eine ähnliche Stellung zuweisen, wie sie auf pädagogischem Gebiete Kellners Aphorismen einnehmen. Wenn die in ihm niedergelegten Anschauungen in weitere Kreise dringen, so kann das Buch viel Gutes wirken. Auf Frohschammer kommt Verf. hauptsächlich zu sprechen, wo er das Thema: „Gesellschaft und Recht" behandelt. Er steht mit seinen Ansichten über diesen Gegenstand ganz auf demselben Boden wie der Münchner Philosoph, dessen Ausführungen, die sich in dem Werke: „Über die Organisation und Cultur der menschlichen Gesellschaft" (vgl. Pædagogium VIII, S. 251 ff.) vorfinden, er theilweise adoptirt und mit zutreffenden Bemerkungen begleitet: S. 199—206. Aus diesem Grunde namentlich verdiente die Schrift hier ehrenvolle Erwähnung.

d) Die zuletzt genannte Broschüre enthält den Vortrag eines westfälischen Schulmannes, der sich schon seit etlichen Jahren mit Eifer und Verständnis in die Geistesschöpfung Frohschammers vertieft hat. Der Vortrag wurde Ostern 1894 in einer Nebenversammlung des 18. westfälischen Lehrertages zu Witten gehalten und führte zur Begründung einer Landesgruppe der „Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik" (ständ. Nebenversammlung der Allg. Deutschen Lehrerversammlung). Sievert gibt zunächst einen Überblick, bezw. eine Erläuterung der „Phantasie als Grundprincip des Weltprocesses" und geht sodann auf die pädagogische Wichtigkeit der Lehren Frohschammers näher ein. Beides geschieht in zuverlässiger und instructiver Art. Der Vortrag kann daher denen, welche sich erstmalig kurz über den bedeutenden Denker orientiren wollen, sehr empfohlen werden! Freilich, man möge sodann auch das Studium der Werke selbst (deren sechs in passender Weise auf der dritten Umschlagsseite genannt sind) folgen lassen! Den Lesern des „Pædagogium", die übrigens Frohschammer schon ziemlich gut kennen, würde es von Interesse sein, die von Sievert gegebene Skizze von Frohschammers Lehre zu vergleichen mit derjenigen, die im 16. Jahrgange d. Bl. (Juliheft 1892, S. 613—28) erschienen ist; der Vergleich würde aufs neue das Sprichwort bewähren: Si duo faciunt idem, non est idem. F. A. St.

Dr. Hans Nehry, „Alone in London" by Hesba Stretton. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Wolfenbüttel 1895, Julius Zwissler. (Modern English Writers Band I.) kl. 8°. IV und 96 Seiten, dazu 34 Seiten „Anmerkungen und Wörterbuch." Preis brosch. 75 Pf., kart. 1 M.

Obgleich der ästhetische Wert der vorliegenden, für die Jugend des Volkes berechneten Erzählung ziemlich gering ist und namentlich auch durch die aufdringliche christlich-religiöse Tendenz beeinträchtigt wird, entbehrt dieselbe doch nicht einzelner anziehender Partien und zeichnet sich fast durchweg durch bei aller Natürlichkeit und Frische recht gewandte, echt englische Sprache aus. Als Lesestoff für die Unterstufe benutzt, wird sie daher geeignet sein, die Kinder mit einer Fülle wirklich idiomatischer Ausdrucksweisen und einem reichen Schatze gangbarer Wörter vertraut zu machen. Übrigens versichert

uns der deutsche Herausgeber, dass sich sein Text, den er schon in der von der Religious Tract Society besorgten Originalausgabe Unterrichtszwecken dienstbar gemacht, an seiner Anstalt bereits bestens bewährt habe, und wir glauben ihm gern, wenn er hinzufügt, dass auch die, zur Charakterisirung der niederen Classen vielfach in der Novelle verwertete, oft ungrammatische Vulgärsprache ohne nachtheiligen Einfluss auf das Englisch der Schüler geblieben sei. Muss es doch dem tüchtigen Lehrer ein Leichtes sein, jeder von dieser Seite drohenden Gefahr vorzubeugen, und bieten ja außerdem die bei aller Knappheit ausreichenden „Anmerkungen“ unter anderm auch alles dem Lernenden bei der häuslichen Präparation in Bezug auf Vulgarismen zu wissen Nothwendige. Von den sachlichen Noten bedürfen die der Londoner Topographie gewidmeten hie und da einer Richtigstellung. So ist beispielsweise Whitechapel keineswegs „ein Theil der City“, und was High Holborn, Covent Garden und den Strand betrifft, so wäre es unseres Erachtens angezeigt, für sie den Ausdruck West Centre zu gebrauchen und mit West End nur die westlich von Charing Cross, Charing Cross Road und Tottenham Court Road gelegenen Viertel zu bezeichnen. Wer das moderne London kennt, wird wissen, warum wir auf diese Scheidung Wert legen. Zu S. 63, Z. 26 begnügt sich der Erklärer zu bemerken, dass „The Star und The Standard die Namen zweier bedeutender englischer Zeitungen“ seien, ohne auch nur mit einem Worte die tiefe Kluft anzudeuten, welche das die Arbeiterinteressen vertretende radical-demokratische Blatt von dem vornehmen Organ der streng conservativen Partei trennt, eine Kluft, die doch offenbar die Gegenüberstellung gerade dieser beiden Zeitungen im Texte veranlasst hat, und durch welche der Zusatz: „and them as buys one won't have the other“ erst seine volle Illustration erhält. — Das Wörterbuch ist sehr sorgfältig ausgearbeitet und vollständig, die Aussprachebezeichnung deutlich und genau. Druckfehler ist offenbar die Angabe von ǣ für gather; desgleichen wol auch das Längezeichen über dem tonlosen e in handkerchief; in leisure ist i anzusetzen; in sternness lauten beide n; für das nachtonige -ful wäre die Transscription fŭl angemessener als fəl (cf. zu awful). — Papier und Druck müssen vorzüglich genannt werden, das Format ist sehr handlich. D. R.

Dr. Hans Keferstein, Leitfaden für den trigonometrischen Unterricht an Realschulen. Hamburg 1894, Besthorn. 34 Seiten. Preis 85 Pf.

Das Heft enthält das Nothwendigste zur Auflösung recht- und schiefwinkeliger ebener Dreiecke in richtiger, einfacher und leichtfasslicher Darstellung. Zu loben ist auch die Beigabe von 63 Beispielen, theils Textaufgaben, theils vollständig ausgerechnete Dreiecke, welches Material wol zum Zwecke der Einübung vollkommen hinreicht. Dennoch möchten wir glauben, dass für eine Realschule der Inhalt des Büchleins zu dürftig ist, namentlich fehlt, was man unter Goniometrie versteht, und es fehlen Figuren, die sowol das erste Erlernen, als auch die Wiederholung so wesentlich unterstützen. Doch bei dem sehr geringen Preis kann man das Vorliegende schon der Aufgaben wegen der Beachtung empfehlen. H. E.

Otto Bock und **Dr. Richard Schulze**, Lehrer an der Bürgerschule in Leipzig, Geometrische Constructions- und Rechenaufgaben, für Volks- und Fortbildungsschulen. Leipzig 1895, Wunderlich. 64 Seiten.

Das Büchlein enthält 597 ungelöste Aufgaben, welche sich auf die einfachen geometrischen Körper und die praktischen Lehren der Planimetrie beziehen. Die erforderlichen Formeln mit den nothwendigen Erklärungen sind beigegeben. Diese Aufgabensammlung verdient Berücksichtigung bei Stellung von Aufgaben, weil der Lehrer, wenn er sich auf seine eigene Erfindung beschränkt, leicht in eine gewisse Eintönigkeit verfällt.

H. E.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Hierzu 4 Beilagen 1) F. Tempsky, Verlagsbuchhandlung in Wien u. Prag. 2) Friedrich Brandstetter in Leipzig. 3) Kesselringsche Hofbuchhandlung u. Verlag in Frankfurt a M. u. Leipzig. 4) Conrad Kloss in Hamburg

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVIII. Jahrgang.

4. Heft, Januar 1896.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 4. Heftes.

Seite

Aussprüche Pestalozzi's über Erziehung Unterricht und Schule. Chronologisch geordnet und zusammengestellt von Dr. H. Morf-Winterthur 209
Geistige Überanstrengung in den Schulen. Nervosität. Von Dr. Alfred Spitzner-Leipzig 232
Literarische Notizen 255
Recensionen 257

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Aussprüche Pestalozzi's
über Erziehung, Unterricht und Schule.

*Chronologisch geordnet und zusammengestellt von Dr. **H. Morf**-Winterthur.*

> Die Kunst, den Menschen menschlich zu machen, ist Gott Lob nicht erst zu erfinden, sie ist da. Ihre Grundsätze liegen unauslöschlich und unerschütterlich in der Menschennatur selber. Es ist keine Rettung möglich als durch die Erziehung, als durch die Bildung zur Menschlichkeit, als durch die Menschenbildung.
>
> Pestalozzi.

I.

Zustand der Volksschulen.

a) In den achtziger Jahren des 18. Jahrhunderts.

1. „Die Schulen, wie wir sie jetzt bei uns allgemein haben, sind beinahe so viel als Mistbeete und Treibhäuser von allen den Fehlern, gegen die wir Hilfe suchen müssen.“

---

2. „Es geht einem ein Schauer durch Leib und Seel, wenn man denkt, was die Schulmeister auf den Dörfern hie und da für Leute sind. Nenne mir aus der ganzen Nachbarschaft einen, außer den in Wollau, den du in deiner Wohnstube gern hättest oder nur als Hausknecht brauchen könntest. Unser hier ist der hochmüthigste, dümmste, hässigste Mann im Dorf; der in Hirzau ist der größte Tellerschlecker in der ganzen Herrschaft; der in Arnheim hat jetzt 20 Jahre nacheinander alle Haushaltungen hintereinander gerichtet; der in Lonkhofen stinkt alle Morgen von Branntwein, und der in Oberhofen, sagt man öffentlich, sei ein Dieb, und ich weiß, du würdest keinem von diesen ruhig über einen Winter eine Kuh oder nur ein Kalb anvertrauen. Drum ist in Gottes Namen nichts dagegen zu sagen, man muss mehr selbst zu seinen Kindern schauen und sollte nicht blindlings und in den Tag hinein glauben, es gehe alles gut, wenn man Kinder nur in die Schule schicke.“

---

3. „Es kommt bei einer guten Auferziehung eines Kindes darauf an, dass es für sein Haus recht gezogen werde; es muss die Sachen, die ihm durch sein Leben Brot und Ruhe schaffen, vorzüglich kennen, thun und angreifen lernen; und nun dünkt mich doch, falle in die Augen, dass ein jeder Vater und eine jede Mutter ihrem Kinde das in ihrer Wohnstube ohne alle Vergleichung leichter und besser zeigen könne, als irgend ein Schulmeister dieses in seiner Schulstube imstande ist. Es fällt in die Augen, dass die Wohnstube mit dem ganzen Umfang ihrer menschlichen Mittel unendlich mehr geeignet ist, als die in Rücksicht auf diese Verhältnisse leere Schulstube."

---

4. „Die Schulmeister sagen zwar freilich immer den Kindern auch recht viele Dinge vor, die schön und brav sind, aber die schönen und braven Dinge, die sie ihnen sagen, sind in ihrem Munde nie so viel wert, was sie im Munde eines braven Vaters und einer braven Mutter wert sind. Der Schulmeister sagt da in seiner Schulstube dem Kinde, sei fromm, folge dem Vater und der Mutter, denn es ist Gottes Wort. Aber das Kind versteht wenig von dem, was er sagt, und vergisst es gemeiniglich, ehe es nach Hause kommt. Aber wenn der Vater daheim ihm Brot und Milch gibt, und die Mutter ihren Bissen spart und ihn ihm gibt, dann merkt und fühlt und versteht das Kind, dass es Gottes Wort ist, dass es seinem Vater, der ihm Brot gibt, und seiner Mutter, die ihren Bissen mit ihm theilt, gehorsam sei, und es vergisst das Wort des Vaters, der es täglich an dieses Wort mahnt, nicht, wie das leere Wort des Schulmeisters."

„Ebenso ist es, wenn dieser in der Schule dem Kind sagt: Sei mitleidig und liebe deinen Nächsten, so hört das Kind das schöne Sprüchlein und erbaut sich vielleicht einige Tage damit, ehe die guten Worte seinem Gedächtnisse wieder entschlüpfen. Aber daheim in seiner Wohnstube kommt die arme elende Nachbarin zu seiner Mutter, klagt über Hunger und Elend, über Mangel und Blöße. Sie steht da im Angesicht des Kindes abgezehrt, eingeschrumpft, entkräftet und zitternd, ein Bild des Hungers und Elends. Das Kind sieht die Elende, sein Herz erbebt, seine Augen sind nass; es hebt sein Angesicht wehmüthig und angstvoll empor zu seiner Mutter, wie wenn es selber hungerte. Die Mutter läuft und sucht, was sie hat, ihre Nachbarin zu erquicken. Jetzt kommt die liebe Mutter zurück. Sein Herz bebt wieder, sein Auge weinet von neuem. Es hört das Schluchzen der dankenden Elenden und siehet das Beben der zitternden Hand, mit der sie die Wolthat empfing, die das Schmachten ihres Lebens erleichtert."

„Da ist dann wirkliche Wahrheit, die ohne Worte das Kind unterrichtet; es ist die Sache selber, die ihm die Lehre der Wahrheit darstellt, und es ist das allerverständigste und unzweideutigste Wort Gottes, mit welchem er zu den Menschen geredet, ehe denn Abraham war."

---

5. „So sagt der Schulmeister dem Kinde wieder: Sei fleißig und arbeitsam, aber es wird gewöhnlich in der Schule von der Anstelligkeit und anhaltenden Anwendung seiner Kräfte entwöhnt, wie es sie zu seinem Hausgebrauch am nöthigsten hat. Es kommt also aus der Schule heim und hat die Lehre vom Arbeiten im Kopf, aber dabei durch versäumte Hausübung weniger Kräfte und weniger Lust zu thun, was das Lehrsprüchlein ihm anräth. Aber daheim beim Vater sieht es den Segen seines Fleißes und an der Seite der Mutter spinnt das Kind und sieht am Ende der Woche den Lohn der Arbeit in ihrer Hand und spinnt gern. Gewiss ist's, dass allenthalben die verständigsten Eltern und die am meisten mit ihren Kindern ausrichten, just die sind, welche die abgedroschenen Schulsprüchlein: ‚Sei fromm, sei gehorsam und fleißig' am wenigsten im Munde führen. Diese üben den Gehorsam des Kindes, ohne mit ihm zu reden; sie erweichen sein Herz, ohne zu sagen: Sei mitleidig; sie machen es arbeiten, ohne ihm zu sagen: Die Arbeit ist deine Pflicht; sie machen es die Eltern lieben, ohne zu sagen: Du sollst oder du musst."

---

6. „Ich bin vollkommen überzeugt, der väterliche und mütterliche Einfluss auf die Kinder müsse allem Schulunterricht vorgehen und als das Fundament desselben angesehen werden. Ja, es ist für den gemeinen Mann unumgänglich nothwendig, dass sein Mutterwitz und das natürliche Eigenthümliche, das in jedem Menschen liegt, recht herausgeholt werde; und hierzu ist wieder Wohnstube, Vaterliebe, Hausarbeit, Noth, Bedürfnis gemeiniglich der beste Lehrmeister. Wo aber der Mensch das nicht hat oder noch obendrauf in die Schule muss, so sollte doch wenigstens sein Schulmeister ein offener, heiterer, lieber, menschlicher und frohsinniger Mann sein, dem seine Dorfkinder sozusagen ans Herz gewachsen wären. Es sollte ein Mann sein, recht dazu gemacht, den Kindern Herz und Mund zu öffnen und ihren Naturverstand und Mutterwitz sozusagen aus dem hintersten Winkel hervorzulocken; aber leider ists an den meisten Orten gerade umgekehrt; die Schulmeister scheinen oft wie dazu gemacht, ihnen Mund und Herz zuzuschließen und den Naturverstand und Mutterwitz recht tief unter den Boden zu vergraben."

7. „Die Wohnstube hat für jede Mutter, die das Herz auf dem rechten Fleck hat, vielseitige Reize und kraftvolle Mittel, sie ebenso leicht zu einer guten Schulmeisterin als zu einer guten Hausfrau zu machen, und zwar solche, die auch einer guten Schule wesentlich mangeln. Ebenso gehen aus der Wohnstube die sichersten Mittel hervor, die Kinder dahin zu bringen, dem Vater, wenn er abends von der Arbeit heimkommt, Freude machen zu können. So offenbar liegen die Bildungsmittel zu allem dem, was man wissen und können muss, um angenehm zu sein vor Gott und den Menschen, mit großen Reizen vereinigt in der Wohnstube. Die Kräfte der Menschennatur haben alle den Reiz, sich zu bilden, in sich selbst. Das Kind denkt so gern, als es gern geht, und lernt so gern, als es gern isst, wenn man ihm die Lehre so wol gekocht und wol vorbereitet vor den Mund legt, als seine Speisen, und unstreitig ist, dass die Wohnstube für dieses wol Kochen und wol Vorbereiten der Lehre der beste Boden ist, den die Welt hierzu hat. Das Gefühl: Ich kann etwas, ist für jedes junge Kind eine größere Belohnung und eine größere Freude, als alle die Zieraten sein können, die ihm die Kunst und die Gunst der Menschen zur Aufmunterung, etwas zu lernen, je zu erteilen vermag. Diese Kunst ist in den Schulen unermesslich vernachlässigt, aber auch unendlich leichter in der Wohnstube als in der Schulstube."

---

8. „Die meisten Schulkünste, mit denen man die Kinder anreizt, etwas zu lernen, sind erbärmlich und widernatürlich. Sie machen das Kind höchstens geduldig für das, was man von außen her in dasselbe hineinzubringen und ihm einzupfropfen sucht. Sie sind gar nicht geeignet, die Kinder dahin zu bringen, die Kraft, die sie zu dem, was sie lernen sollen, nothwendig brauchen, in sich selbst zu fühlen, zu suchen und zu finden. Man setzt in der Schule die, die gut lernen, oben, und die, die nicht recht lernen, unten an. In der Kirche rühmt der Pfarrer die, die gut aufsagen, oft aber auch kein weiteres Verdienst haben, als dass sie frech sind, herzhaft ins Buch hineinschauen und sich ordentlich die Antwort einblasen lassen, und er schilt dann die, die nicht gut aufsagen, ob sie gleich keinen weiteren Fehler haben, als dass sie furchtsam und schüchtern sind. Aber das sind alles Sachen, womit man gewiss nicht wahrhaft lernbegierige, stille und arbeitsame Leute macht. — Der Knabe, der in der Schule obenauf kommt, pocht und trotzt, der, der hinunter muss, wird entweder niederträchtig und achtet es nicht, oder giftig und verwildert und glaubt meistens, er leide Unrecht, und wenn der Pfarrer ein Kind von der

Kanzel herunter rühmt, so brüstet es sich wahrlich während des Gottesdienstes und mitten in der Kirche. Das ist gar nicht so, wenn der Vater heimkommt und sich freut über das, was seine Kinder gethan und gelernt. Er mag rühmen, was er will, das Kind wird darum nicht stolz; es wird ihm vielmehr um den Hals fallen und weinen. Und wenn sein Herz noch durch und durch erquickt ist von des Vaters Lob, so wird es doch kaum eine Spur von Eitelkeit in sich selber fühlen. Deswegen finde ich, ich mags kehren und drehen, wie ich will, dass es zum Lernen und Arbeiten nur zwei gute Triebräder gibt: entweder muss das Kind den Vortheil der Lehre selbst sehen und wünschen, oder seine Eltern müssen ihm so lieb sein, dass es von ganzem Herzen und um seiner selbst willen gern lernt und arbeitet, damit es ihnen Freude mache. Die wenigen Worte: Du hast Brot, Kind, wenn du arbeitest, und machst uns Freude, wenn du lernst — sind also der wahre Schulstab, womit man Kinder zum Lernen und Arbeiten treiben kann, und alle Schulmeisterkünste, wenn sie nichts Böses hervorbringen sollen, müssen ganz gewiss dahinauslaufen, dass Pfarrer und Schulmeister den Kindern wie Vater und Mutter lieb werden und folglich auch ihnen zu gefallen und Freude zu machen, gern lernen, oder dass Kinder den Nutzen ihrer Arbeit und ihres Lernens selber einzusehen vermögen."

---

9. „Es ist wahr, dass kein Schulunterricht den Kindern so ans Herz gehen wird, wie das, was sie ihre Eltern lehren. Der Mensch ist ein Narr, der aus dem Hause läuft, Almosen zu betteln, wenn er Überfluss daheim hat. Und in diesem Fall sind hundert und tausend der allerverständigsten und bravsten Landleute, die den großen Überfluss der besten Lehre für ihre Kinder, die sie in ihrer Wohnstube und in sich selber haben, vernachlässigen und versäumen und den Kindern nicht geben, sondern sie vielmehr alle Tage fortsenden, die dürren Brosamen in den oft so armselig bestellten Schulstuben aufzusammeln, und das ist gewiss nicht recht."

---

10. „Das, was die Eltern die Kinder lehren können, ist und bleibt immer die Hauptsache für das menschliche Leben, und das versäumen die Eltern den Kindern in ihrer Wohnstube zu geben und bauen auf Wörter, die ihnen ein Schulmeister vorsagt, die zwar wol recht und gut sind und viel Schönes und Braves bedeuten, aber immer doch nur Wörter sind und aus einem fremden Munde kommen und den Kindern nie so anpassen, wie ein Vater- und ein Mutterwort.

---

11. „So viel ist gewiss, dass unsere Schulen wesentlich mit allem Guten, das im häuslichen Leben stattfindet und noth thut, in der engsten Übereinstimmung stehen sollten, dass sie den ganzen Umfang der Kräfte des Kindes durch das, was zum Glück des häuslichen Lebens erfordert wird, beleben sollten, und mit diesem allem stehen sie doch ganz gewiss in einem starken Widerspruch. Es ist unstreitig, dass ein großer Theil unserer Schulen in einem den ersten Bedürfnissen des häuslichen Lebens ganz entgegengesetzten Sinn auf unsere Kinder einwirkt. Die Heterogenität dessen, was in denselben gelernt, und die Art, wie es darin gelehrt wird, ist mit dem, was das häusliche Leben bedarf und der Art, wie es den Kindern gegeben werden sollte, im eigentlichen Gegensatz des ewigen, unabänderlichen Fundaments aller wahren Bildung unsers Geschlechts, vermöge dessen jeder Schritt dieser Bildung die Menschennatur in ihrem ganzen Umfang an Seel und Leib mit Herz, Geist und Hand zu ergreifen geeignet sein soll. Dieses Ergreifen der Bildungsmittel, das sich im häuslichen Leben so einfach, so vielseitig und so leicht gibt, mangelt in den gemeinen Schulen, wie sie jetzt sind, so viel als ganz.“

12. „Man gibt den Kindern so eine Art, mit dem Maul ein Weites und Breites über Sachen zu machen, hinter denen für sie nichts steckt und die sie nicht verstehen und im Herzen tragen, mit denen man ihnen das Gedächtnis und die Einbildungskraft so anfüllt, dass das rechte Alltagshirn und der rechte Brauchverstand im menschlichen Leben dadurch zugrunde geht.“

13. „Ich bin überzeugt, dass man die Menschen, indem man sie unverhältnismäßig viel mit dem Mund lehrt und ihnen den Kopf mit Wörtern füllt, ehe ihr Gefühl und ihr Verstand durch Erfahrungsanschauungen gebildet, in ihren besten Anlagen verwirrt, ihren Geist und ihr Herz schwächt und die wesentlichen Fundamente ihres Hausglücks untergräbt.“

b) In den Jahren 1801, 1803, 1815.

1. „Unsere unpsychologischen Schulen sind wesentlich nichts anderes als künstliche Erstickungsmaschinen von allen Folgen der Kraft und der Erfahrung, die die Natur selber bei den Kindern zum Leben bringt.“

2. „Stelle dir doch einen Augenblick das Entsetzen dieses Mordes vor. Man lässt die Kinder bis ins fünfte Jahr im vollen Genuss der

Natur. Man lässt jeden Eindruck derselben auf sie wirken; sie fühlen ihre Kraft; sie sind schon weit im sinnlichen Genuss ihrer Zwanglosigkeit und aller ihrer Reize, und der freie Naturgang, den der sinnlichglückliche Wilde in seiner Entwicklung nimmt, hat in ihnen schon seine bestimmteste Richtung genommen. Und nachdem sie also fünf ganzer Jahre diese Seligkeit des sinnlichen Lebens genossen, macht man auf einmal die ganze Natur um sie her vor ihren Augen verschwinden, stellt den reizvollen Gang ihrer Zwanglosigkeit und ihrer Freiheit tyrannisch still, wirft sie wie Schafe in ganzen Haufen zusammengedrängt in eine stinkende Stube, kettet sie Stunden, Tage, Monate und Jahre unerbittlich an das Anschauen elender, reizloser und einförmiger Buchstaben und an einen mit dem vorigen Zustande zum rasend werden abstechenden Gang des ganzen Lebens."

„Ich höre auf zu beschreiben, ich käme sonst noch an das Bild der Schulmeister und an den entsetzlichen Contrast ihres Seins und ihres Thuns und ihrer Lage und ihres Elendes mit der lieben Natur. Aber sage mir: Kann der Schwertschlag, der durch den Hals geht und den Verbrecher zum Tode bringt, auf seinen Leib eine größere Wirkung machen, als ein solcher Übergang von der langgenossenen schönen Natur zum erbärmlichsten Schulgang auf die Seele der Kinder?"

---

3. „Soweit ich den Schulunterricht kannte, kam er mir wie ein großes Haus vor, dessen oberstes Stockwerk zwar in hoher vollendeter Kunst strahlt, aber nur von wenigen Menschen bewohnt ist; in dem mittlern wohnen dann schon mehrere, aber es mangelt ihnen an Treppen, auf denen sie auf eine menschliche Weise in das obere hinaufsteigen könnten, und wenn sie Gelüste zeigen, etwas thierisch in dasselbe hinaufzuklettern, so schlägt man ihnen einen Arm oder ein Bein, das sie dazu brauchen könnten, provisorisch entzwei. Im dritten unten wohnt eine zahllose Menschenherde, die für Sonnenschein und gesunde Luft vollends mit den obern das gleiche Recht hat, aber sie wird nicht nur im ekelhaften Dunkel fensterloser Löcher sich selber überlassen, sondern man bohrt in demselben denen, die auch nur den Kopf aufzuheben wagen, um zu dem Glanze des obersten Stockwerks hinaufzugucken, noch gewaltsam die Augen aus."

---

4. „So hoch — in Wissenschaft und Kunst — stand auf der einen Seite noch kein Welttheil, aber auch so tief ist auf der andern noch keiner versunken. Er grenzt mit dem goldenen Haupt seiner Künste wie das Bild des Propheten bis an die Wolken; aber der

Volksunterricht, der das Fundament dieses goldenen Kopfes sein sollte, ist dagegen allenthalben der elendeste, zerbrechlichste, nichtswürdigste Koth."

---

5. „Die Indianer konnten wahrlich nicht mehr thun, um ihre unterste Volksclasse ewig dumm und ewig als die unterste Volksclasse zu erhalten. Man widerspreche mir die Thatsache, wenn man kann — ich berufe mich auf alle Geistlichen, auf alle Obrigkeiten, auf alle Menschen, die unter einem Volke wohnen, dem mitten unter seiner gänzlichen Verwahrlosung noch ein so verdrehtes väterliches Schein-Sorgfalts-Modell aufgedrückt wird — wer unter einem solchen Volke lebt, er stehe hervor und zeuge, er habe es nicht erfahren, wie mühsam es sei, irgend einen Begriff in die armseligen Geschöpfe hineinzubringen. Doch ist man hierüber einstimmig: Ja, ja, sagen die Geistlichen; wenn sie zu uns kommen, verstehen sie von unserm Unterricht kein Wort. Ja, ja, sagen die Richter, wenn sie auch noch so recht haben, es ist ihnen unmöglich, einem Menschen ihr Recht begreiflich zu machen. Mitleidig und hoch spricht die Dame: Sie gehen kaum einen Schritt dem Vieh voran; man kann sie zu keinen Diensten gebrauchen. Dickbäuche, die nicht fünfe zählen können, halten sie für dümmer als sie, die Dickbäuche, sind, und Bösewichter von vielen Farben rufen, ein jeder mit ihm eigenen Geberden: Heil uns, dass es so ist. Wäre es anders, wir könnten auf unsern Märkten weder so wolfeil kaufen noch so theuer verkaufen."

„So ungefähr redet die ganze Loge des großen, europäisch-christlichen Komödienhauses von dem Parterre und kann nicht anders von ihm reden, weil sie dieses Parterre seit einem Jahrhundert seelenloser gemacht hat, als kein asiatisches und heidnisches seelenlos war. Ich wiederhole den Grund noch einmal. Das Christenvolk unsers Welttheils ist in diese Tiefe gesunken, weil man in seinen niedern Schulanstalten seit mehr als einem Jahrhundert leeren Worten ein Gewicht auf den menschlichen Geist gegeben hat, das nicht nur die Aufmerksamkeit auf die Eindrücke der Natur selber verschlang, sondern sogar die innere Empfänglichkeit für diese Eindrücke im Menschen selber zerstörte. Ich sage es noch einmal: Mitten indem man das that und das europäische Christenvolk zu einem Wort- und Klappervolk herabwürdigte, wie noch kein Volk zu einem Wort- und Klappervolk herabgewürdigt worden, lehrte man es nicht einmal reden. Es ist sich daher gar nicht zu verwundern, dass die Christenheit dieses Jahrhunderts und dieses Welttheils aussieht, wie sie aussieht. Es ist

im Gegentheil sich noch zu verwundern, dass die gute Menschennatur mitten durch alle Verpfuschungskünste, die in unsern Wort- und Klapperschulen an ihr probirt worden, noch so viel innere Kraft erhalten hat, als man in der Tiefe des Volkes noch allgemein antrifft. Doch, Gott Lob, die Dummheit aller Affenkünste findet allemal am Ende in der Menschennatur selber ihr Gegengewicht und hört auf, unserm Geschlecht weiter schädlich zu sein, wenn ihre Affenartigkeit den höchsten Punkt erreicht hat, den wir ertragen mögen. Thorheit und Irrthum trägt in jedem Gewand den Samen seiner Vergänglichkeit und seiner Zerstörung in sich selbst; nur Wahrheit trägt in jeder Form den Samen des ewigen Lebens in sich selbst."

---

6. „Unser einseitiges Maulbrauchen muss zuerst zum Tode gebracht und ins Grab gelegt werden, ehe es möglich ist, durch Unterricht und Sprache wieder Wahrheit und Leben in unserm Geschlecht hervorzubringen. Der öffentliche und allgemeine Schulwagen muss nicht blos besser angezogen, sondern vielmehr umgekehrt und auf eine ganz neue Straße gebracht werden."

---

7. „Gott ist nicht ein Gott, dem Maulbrauchen und Heuchelei gefällt."

---

8. „Werden mich die Menschen auch hierin misskennen? Werden auch hierin wenige sein, die mit mir wünschen, dass es mir gelinge, dem rasenden Zutrauen auf leere Worte, das unser Zeitalter entmannt, Ziel und Damm zu setzen, Wort und Schall in den Vorstellungen der Menschen gewichtlos zu machen und der Anschauung dasjenige Übergewicht im Unterricht wieder herzustellen, welches ihr vor Wort und Schall so sichtbar gebührt." (1801)

---

9. „Ich ruhe nicht, bis ich es Narren und Schurken unmöglich gemacht habe, à leur aise mit der armen Jugend länger als Lehrer in Verhältnis zu treten und in niedern Schulen Schulmeister zu bleiben." (1802)

---

10. „Die Schuleinrichtungen, die das lebende Geschlecht zur Erfüllung seiner ersten Pflicht so untüchtig machen, bestehen noch. Beinahe allenthalben ist diesen Anstalten der Zweck, die Nation durch allgemeine, kraftvolle und harmonische Entwicklung ihrer Anlagen zur höchstmöglichen Selbständigkeit zu erheben, fremd. Der Tross unserer niedern Schuleinrichtungen scheint wie dazu gemacht, den

Menschen an Leib und Seele in allem dem zu verkrüppeln, was hehr und schlank und hoch in ihm gebildet werden sollte. An einigen Orten herrscht ein sansculottisches Aufwachsen verwildeter Kräfte ohne Leitung; an andern Orten genirt die Zuchthausstrafe gepferchten Verbrecher weniger, als die Schule das liebliche Kind, das der Liebe seiner Mutter entrissene in die Hände eines sauertöpfischen ABC-Flegels hingeworfen wird. Und was auch bei den besten Einrichtungen herauskommt und ein Ersatz dieses innern Verderbens der Menschennatur sein sollte, ist ein Wechselverkehr von Münzsorten, deren Wert dem Ausgeber und dem Einnehmer gleich unbekannt ist. Doch ich schweige: Man hat gesehen, man hat unser Volk gesehen. Was brauchen wir weiter Zeugen?“

„Dennoch haben unsere daherigen Erfahrungen uns nicht zu einer hohen gemeinsamen Kraft, diesen ersten Ursachen unsers Verderbens entgegenzuwirken, emporgehoben, sondern vielmehr eine Menge geistlicher und weltlicher Schulvorsteher in eine böse Laune gebracht, dass sie jetzt Grundsätze und Handlungsweisen in Rücksicht auf den Haus- und Schulunterricht in Umlauf bringen, welche geradezu dahin führen, die Ursachen der Schlechtigkeit und Unwürdigkeit unsers Volkes in alle Ewigkeit zu erhalten und die wesentlichen und einzigen Mittel, welche möglich sind, unser Volk aus diesem Verderben zu retten, als irrig und unthunlich zu verwerfen und außer Cours zu setzen.“

„Wenn indessen die Umstände der großen Mehrheit der Obern im Lande über die Mittel der wahren Volksbildung mehr als je die Augen verblendet haben, so haben hingegen eben diese Umstände der großen Mehrheit des Volks dieselben über das Bedürfnis besserer Bildungsanstalten mehr als je geöffnet und zugleich eine Menge redlicher Schulmeister sehr gut vorbereitet und in die beste Stimmung gebracht, jede psychologische Handbietung mit offenen Armen anzunehmen. Ich möchte bald sagen, sowie ich auf dem Gipfel der Bäume viele Äpfel faulend zugrunde gehen sehe, so sehe ich an den untersten Ästen viele ihrer Reifung sich nähern. — Sie werden reifen! — Große neue Versuche über das Wesen der Elementarbildung zur harmonischen Entwickelung der menschlichen Kräfte kommen beim lebendig gewordenen Volkswillen über diesen Gegenstand dem Vaterlande äußerst gelegen.“ (1803)

---

11. „An das niederste Volk Helvetiens.“

„Ich habe dein Zurückstehen, ich habe dein tiefes, dein tiefstes Zurückstehen gesehen und mich deiner erbarmt. Liebes Volk, ich will

dir aufhelfen. Ich habe keine Kunst, ich kenne keine Wissenschaft und bin in dieser Welt nichts, gar nichts. Aber ich kenne dich und gebe dir mich, ich gebe dir, was ich durch die ganze Mühseligkeit meines Lebens nur für dich zu ergründen imstande war."

„Lies mich ohne Vorurtheil*), und wenn dir jemand etwas für dich Besseres gibt, so wirf mich weg und lass mich auch bei dir in das Nichts versinken, in dem ich mein Leben durchlebte. Wenn dir aber niemand sagt, was ich sage, wenn dir das, was ich dir sage, niemand in einer für dich so brauchbaren, zusammenhängenden Darstellung sagt, so schenke meinem Angedenken, schenke meinem Leben, schenke meinem auch für dich verlornen Leben eine Thräne." (1803)

12. „Die Volksschulen sind fern davon, die Bedürfnisse der Zeit befriedigen zu können; sie sind fern davon, mit den Bildungsmitteln des häuslichen Lebens in Übereinstimmung stehende Kraftübungen des menschlichen Geistes und der menschlichen Kunst im ganzen Umfang der wesentlichen Bedürfnisse unserer Zeit zu sein und also dazustehen."

„Es tröstet sich eine Menge Menschen damit, wenn nur das Christenthum in den Schulen recht gelehrt werde, so sei für alles andere dann schon gesorgt. Diese oft zwar guten, aber auch oft .... Menschen bedenken nicht, dass das Christenthum nicht nur eine Lehre, sondern auch eine Übung des Lebens ist und in den Schulen nie recht gelehrt werden kann. Und es ist ganz in den Tag hineingeredet, wenn man den wirklichen Mangel des Menschlichen in den Schulen mit dem leeren Maulbrauchen über das Göttliche entschuldigen und bedecken will. Wahrlich, es ist eine Lästerung gegen das Göttliche, dessen Trugschein als einen Freibrief für den Mangel des wirklich wesentlichen Menschlichen geltend zu machen. Das Christenthum — das wahre — ist die vollendetste Lebenssache, welche die Welt aufzuweisen vermag. Die unchristliche Verwahrlosung der Kinder des Volks für alles Sein und Thun des Lebens mit dem Auswendiglernen eines unverständlichen Katechismus und ebenso unverstandenen Ave Maria zu entschuldigen und damit diesen Mangel ersetzen zu wollen, dazu brauchts freilich K.'s Unverschämt-

*) „Der natürliche Schulmeister oder praktische Anweisung in den einfachsten Grundsätzen des Kinderunterrichts in allen Vorkenntnissen, die ihnen unter dem sechsten Jahre beizubringen nothwendig sind. — Es ist für einmal nicht die Rede, durch diesen Versuch die schweizerische Nation rein deutsch reden zu lehren, sondern die verwahrloste Jugend verstehen zu lehren, was man in der Schweiz wirklich redet."

heit oder einen Hintergrund, der noch schlimmer ist, als die Unverschämtheit der Unwissendsten unter den .... Die Thatsache ist gewiss, die Volksschulen sind für die Ausbildung der wesentlichen Kräfte, deren der Mensch im gesellschaftlichen Zustand bedarf, nicht nur ungenügend, sondern es haben auch die, die man für die bessern gehalten, eine Richtung genommen, in der das Wissen unabhängend von der Kraft des Denkens, des Könnens und Fühlens betrieben und die Scheinkenntnis unfruchtbarer, eitler so geheißener Wahrheiten der Einübung für das Leben nothwendiger Grundsätze und Fertigkeiten vorgezogen und die wirkliche Ausbildung der wesentlichen menschlichen Kräfte unnützen und überflüssigen Scheinfertigkeiten untergeordnet worden ist."

„So wahr, so unbedingt wahr ist es, was ich vor so vielen Jahren im Buche: ‚Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' ausgesprochen: ‚Der Schulkarren des Welttheils muss nicht nur frisch angezogen, er muss umgekehrt und nach einer andern Richtung angezogen werden.'" (1815)

II.
Anregungen und Wegleitung zur Förderung der Volksschulen und der Volksbildung.

1. „Auch in die ärmsten und vernachlässigtesten Kinder legte Gott eine große Summe von physischen, geistigen und moralischen Kräften, die man nur zu erregen, zu wecken, vom Schlamme der Roheit und Verwilderung zu reinigen hat; dann werden sie in hellem Glanze strahlen, als höherer Sinn und höhere Thatkraft erscheinen und sich als Tüchtigkeit zu allem erproben, was nur immer den Geist befriedigen das Herz in seiner innersten Neigung ansprechen kann. Die Entfaltung und Ausbildung aller dieser Kräfte ist das einzige Mittel, das dem Armen zur Sicherstellung der wesentlichen Bedürfnisse seines menschlichen Daseins in die Hand gegeben werden kann. Aber die Grundkräfte alles Wissens, alles Thuns, alles Kennens, alles Könnens und Wollens der Menschen wirken durch den unsichtbaren Geist des menschlichen Organismus, durch die Kraft seines göttlichen Herzens, durch die Kraft des Glaubens und der Liebe, in hoher, göttlich gegründeter und göttlich gesicherter Übereinstimmung verbunden zur Bildung des ewigen Resultates aller in Harmonie stehenden Kräfte der Menschennatur zur Bildung der Menschlichkeit, zur Ausbildung des Menschen, dessen inneres, von Fleisch und Blut unabhängiges Wesen aus Gott geschaffen ist, in vollkommener Gerechtigkeit und Heiligkeit,

zur Ausbildung des Menschen selber, der geschaffen ist zum Ebenbild Gottes, um vollkommen zu werden, wie sein Vater im Himmel vollkommen ist.“

---

2. „Wahrlich, wir sind der armen Jugend, dem Ebenbilde Gottes im Menschen, unsern Brüdern, mehr schuldig (als einfach Unterbringung in einer Fabrik). Wie klein, wie wenig ist der Unterschied vom Großen hinab bis zum Bettler am Wege. Wie wesentlich sind sie sich gleich. Warum wissen wir das nicht mehr? Ist unser Herz tot, dass wir nicht mehr sehen, nicht fühlen die Seele, die in dem Sohne unsers Knechtes lebt und mit uns nach der ganzen Befriedigung ihrer Menschheit dürstet? Nein, der Sohn der Elenden, der Verlornen, Unglücklichen ist nicht da, blos um ein Rad zu treiben, dessen Gang einen stolzen Bürger emporhebt. Nein, dafür ist er nicht da! Missbrauch der Menschheit, wie empört sich mein Herz!“

„Ich möchte den in der Fabrikindustrie liegenden größern Abtrag der Verdienstfähigkeit als Mittel zur Erzielung wahrer, wirklicher Erziehungsanstalten, die den ganzen Bedürfnissen der Menschheit genug thäten, gebrauchen, und hier bin ich nicht der Meinung, dass bei solchen Gewerbsamkeits-vues weniger möglich sei, sittliche Endzwecke zu erreichen, als bei jeden andern Erziehungsanstalten. Der Mensch ist unter allen Umständen und bei allen Arbeiten der Leitung zum Guten gleich fähig. Die Unsittlichkeit der Arbeiter in Fabriken, deren einziger Endzweck und einziger Gesichtspunkt der Gewinn ist, lässt nicht aufs allgemeine schließen. Man lasse einmal Erziehungs- und Sittlichkeitszwecke die festgesetzten ersten Endzwecke einer Fabrikanstalt sein; sie werden wie in jeder andern Anstalt erzielt werden. Absicht, fester, ernster Endzweck ist hierin wesentlich. Mit dem Herzen allein wird das Herz geleitet. Dieser feste, ernste Vorsatz, dieses Wollen der Sittlichkeit wird sie im Fabrikhaus wie im Schulhaus erhalten. Dass der Unternehmer diese Endzwecke wolle, das ist wesentlich. Das wahre Interesse seiner Anstalt wird ihm selbst auffallende Gründe an die Hand geben, für die Sittlichkeit seiner Anstalt zu wachen und überhaupt in Führung derselben solche Grundsätze zu befolgen, die zur wahren Ausbildung des Armen geschickt und zugleich dem Bedürfnis der ganz zu befriedigenden Menschheit genugthuend sein werden.“

---

3. „Wenn der Schatten meiner übrigen Kräfte (1777) noch kleiner wäre und der Schwierigkeiten noch mehr, so strebte doch mein letzter Athem nach diesem Ziele (Erziehung und Veredlung der armen Jugend

in seiner Armenanstalt) zu lebhaft. Ihm voreilend lehrte mich die Erfahrung, dass für mich nur ein langsamer und mühsamer Weg dahin führt. Aber wenn er auch noch langsamer, noch mühevoller wäre, so sehnet sich doch meine Seele ihn zu gehen und mein Leben diesem Endzweck zu widmen. Es ist unbeschreibliche Wonne, Jünglinge und Mädchen, die elend waren, wachsen und blühen zu sehen, Ruhe und Zufriedenheit auf ihrem Antlitz zu sehen, ihre Hände zum Fleiß zu bilden und ihr Herz zu ihrem Schöpfer zu erheben, Thränen der betenden Unschuld im Angesicht geliebter Kinder zu sehen, und ferne Hoffnung von Tugendempfindung und Sitten im verworfnen und verlornen Geschlecht. Unaussprechliche Wonne und Segen ist es, den Menschen, das Ebenbild des allmächtigen Schöpfers in so verschiedenen Gestalten und Gaben aufwachsen zu sehen und dann vielleicht etwan, wo es niemand erwartet, im elenden verlassenen Sohne des ärmsten Tagelöhners Größe und Genie zu finden und zu retten.“

---

4. „Die Christusreligion unterwirft den Besitz des Eigenthums unbedingt dem Gesetz der Liebe, die ein Christ dem andern als seinem Bruder schuldig ist. Der christliche Begriff des Eigenthums ist ein mit den Ansprüchen der Noth und der Leiden der Mitmenschen eigentlich belasteter Besitzstand. Wie groß und von welcher Art das Eigenthum des Christen auch sein mag, er ist im Gefolg der christlichen Ansicht desselben verpflichtet, dem armen, eigenthumslosen Mann, den die Vorsehung ihm nahe gestellt, mit der Gabe, die er empfangen hat, auf eine Weise zu dienen, wie er, wenn er selbst arm und eigenthumslos wäre, besonders in Rücksicht auf die Ausbildung der Anlagen und Kräfte, die er zu seiner Selbsthilfe von Gott selber empfangen hat, wünschen würde und wünschen müsste, dass ihm gedient würde. Der Christ weiß, und es liegt tief im Geist der Fundamentalansichten seiner Religion, dass Gott, der die erhabenen Anlagen der Menschennatur allem Volk gegeben und keinen Stand davon ausgeschlossen, nicht will, dass sie in irgend einem Individuum, noch viel weniger in irgend einem Stand verloren gehen, sondern in allem Volk das Leben erhalten. Der wahre Christ sieht die Handbietung, die er dem armen, eigenthumslosen Manne im Land diesfalls ertheilt, selber als einen Gottesdienst und als eine Handlung der Nachfolge Christi an. Der Christ, nämlich der wahre Christ, erkennt in seinem Glauben und durch denselben, dass er das Opfer seines Eigenthums, wie dasjenige seiner selbst, dem Wole seiner Brüder schuldig ist, und achtet seinen Besitzstand in der hohen Anspruchslosigkeit seines sich Gott und dem

Nächsten hingebenden und aufopfernden Glaubens nicht als ein eigentliches Recht, sondern als eine ihm göttlich anvertraute Gabe, die zur heiligen Verwaltung im Dienst der Liebe in seine Hand gelegt wurde."

5. „Die Kräfte und Anlagen der Menschennatur gehen nur durch die Kunst einer genugthuenden Entfaltung und Ausbildung in Fertigkeiten hinüber, die geeignet sind, dem Menschen im gesellschaftlichen Zustand die Fähigkeiten zu verschaffen, sie auf eine Weise zu gebrauchen und anzuwenden, die dem armen, eigenthumslosen Mann im Lande durch ihre Folgen als ein Ersatz des für ihn verloren gegangenen Antheils an dem freien Abtrag der Erde dienen muss und von ihm dafür angesehen werden kann. Der Anspruch an genugsame Mittel zur Entfaltung und Ausbildung dieser Kräfte ist also unstreitig sein bürgerlich gesellschaftliches Recht. Es ist das einzige Mittel, das er äußerlich zur Sicherstellung der wesentlichen Bedürfnisse eines menschlichen Daseins in seiner Hand hat. Der Anspruch des eigenthumslosen Mannes an die gesellschaftliche Handbietung zu dieser Entfaltung seiner Kräfte und Anlagen ist indessen aber auch nicht blos um seiner selbst willen sein unbestreitbares heiliges Recht; er ist es um des Eigenthümers willen eben so sehr. Der Kunstzustand der Civilisation hat ohne die Anerkennung dieses Rechts selber keine rechtliche und keine menschliche Basis. Der Todeswurm der Rechtlosigkeit greift bei jedem Mangel einer edlen und freien Anerkennung dieses Rechts des Armen verheerend in die tiefsten Eingeweide des gesellschaftlichen Zustandes und führt ihn mitten durch allen Trugschein innerlich bodenloser, wenn auch äußerlich noch so blendender Rechtsformen zur inneren Verwilderung der Menschennatur. Die Anerkennung der Pflicht der öffentlichen Handbietung zu dieser Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte der Menschennatur beim armen, eigenthumslosen Mann ist unstreitig als ein wesentlicher Eckstein des hohen Kulturgebäudes unsers gesellschaftlichen Zustandes, und die mit der Anerkennung der Unverletzlichkeit des Eigenthums mitwirkende Basis der Sicherstellung des ganzen Umfangs der Segnungen der Civilisation anzusehen, und ihr bürgerliches Recht ist im Wesen des gesellschaftlichen Zustands tief und unwidersprechlich begründet."

6. (Bild der Schule in Bonnal.) „Der Segen, der dem Menschengeschlecht durch die Schulen zufließen kann und zufließen soll, ist nichts anderes als eine Verstärkung, Erhöhung und Sicherung der

Segnungen, die den Menschen durch das häusliche Leben allgemein gegeben und bereitet werden sollen. Das christliche Hausleben und sein eigentliches Heiligthum, die Vater, Mutter und Kinder im Glauben und in der Liebe vereinigende Wohnstube, ist und muss deshalb auch nothwendig als das heilige Fundament einer jeden guten christlichen Schule und diese als ein göttliches, heiliges Sicherungs-, Verstärkungs- und Erhaltungsmittel des wahren christlichen Glaubens und Lebens in den Wohnstuben und in den Haushaltungen angesehen werden. Der Schulmeister wird das, was den Kindern zu können und zu wissen nutz und nothwendig ist, auf eine Weise lehren und einüben, wie wenige Kinder so glücklich sind, das, was sie wissen und können müssen, in eben dem Umfang und auf eine eben so gute Weise lernen zu können. Er wird von den Gaben, von den Kräften und Anlagen, die Gott in die Kinder gelegt hat, keine schlafen, keine verloren gehen lassen. Nein, nein! Er wird von keiner Gabe, von keinem Talent, das Gott in eines der Kinder gelegt hat, zu ihm sagen: Diese Gabe ist nicht für dich; du kannst von ihr, ob sie dir gleich Gott gegeben, keinen Gebrauch machen, und das Wort wird nicht über seine Lippen gehen: Kind, du sollst in deinen Verhältnissen auch keinen Gebrauch davon machen wollen. Nein, nein! Er ist davon überzeugt, was Gott dem Menschen gegeben, das soll ihm kein Mensch rauben, und er, der Mensch selbst, soll und darf es auch nicht, als wäre es ihm von Gott umsonst gegeben, ansehen und ins Auge fassen. Nein, nein! Jedes Talent, jede Gabe, die Gott einem Menschen gegeben, ist für ihn, in welchem Stande und in welcher Lage er sich befinden mag, anwendbar. Jede Gabe, die Gott einem Menschen gegeben, liegt in ihm als ein göttlicher Schatz, den die Welt in ihm anerkennen und ihm helfen soll, aus den Tiefen seines Innern, wie das Gold aus den Tiefen der Berge herauszuholen und zu Tag zu fördern. Nein, nein! Kein Mensch ist für die Kräfte und Anlagen, die Gott in ihn gelegt hat, zu gering und zu schlecht. Kein menschlicher Stand, keine menschliche Lage ist ihrer Natur nach und gleichsam von Gottes und des göttlichen Rechtes wegen so verworfen, dass Gottes gute Gaben darin nicht anwendbar sein sollten und nicht fruchttragend gemacht werden könnten."

„Aber ebensowenig der Schulmeister die Kräfte und Anlagen der Kinder schlafen lassen wird, ebensowenig wird er ihre Kräfte und Anlagen durch die bösen Künste leidenschaftlicher Triebe anfachen. Nein, nein! Er wird die Kinder nicht zum Vielwissen, er wird sie nicht zu unnützem und überflüssigem Wissen, er wird sie zum Können des

Nützlichen und Nöthigen und durch dieses Können zum Erkennen desselben hinführen. Er wird sie nicht träumen und grübeln, er wird sie thun und leben lehren. Er wird das Reden über die Gegenstände ihrer Erkenntnis nicht ihrer Erkenntnis vorhergehen lassen, sondern ihre Erkenntnis dem Reden über dieselben, und in seinem Unterricht die wirkliche Entfaltung der Kraft jedes Guten und jeder Tugend und die Einübung ihrer Fertigkeiten den erläuternden Worterklärungen darüber vorangehen lassen. Er wird trachten, die Kinder dahin zu lenken, ihre Kräfte und Anlagen durch Selbstüberwindung und Selbstbeherrschung über die Gewalt der Finsternis und den Willen des Fleisches und des Bluts zu erheben und sie dadurch angenehm machen vor Gott und den Menschen."

„Der Schulmeister (der Bonnaler Schule) hielt dafür, die Schulbildung müsse die Lücken, welche die zum Theil einseitige und beschränkte Ausbildung der Arbeits- und Berufsfertigkeiten im häuslichen Leben mit sich bringt, auf alle Weise auszufüllen trachten. Mit jedem Schultag ward ihm klarer, die Arbeitsamkeit, die physische Thätigkeit unsers Geschlechts sei das wahrhafte, heilige und ewige Mittel der Verbindung des ganzen Umfangs unserer Kräfte zu einer einzigen gemeinsamen Kraft, zur Kraft der Menschlichkeit. Alle Tage sah er mehr, wie die Arbeitsamkeit den Verstand bildet und den Gefühlen des Herzens Kräfte gibt, wie sie das den Kräften und der Reinheit des Lebens tödliche Schweifen der Sinne verhütet, der Einbildungskraft die Thore ihrer Verirrungen zuschließt, den eiteln Zungen die Spitze ihrer Geschwätzigkeit abstumpft, den Pflichtsinn unserer Natur vor seinem Verderben bewahrt und von den Schwächen zurückführt, unser Maulbrauchen über das Thun für das Thun selber und unser nichtiges Träumen über die göttlichen Kräfte des Glaubens und der Liebe für diese Kräfte selber anzusehen."

„Diese höhern Ansichten über die menschliche Ausbildung waren es, warum er auch Übungen in praktischen Dingen (den heutigen Handfertigkeitsunterricht) in seine Schule aufnahm. Aber erzählen, wie er jedes einzelne dieser Arbeitsmittel gebraucht hat, das will ich so wenig, als ich erzählen will, wie er seine Kinder lesen, schreiben und rechnen gelehrt. Dass er es auf die vorzüglichste und erprobteste, beste Weise zu thun gesucht, das versteht sich von selbst. Aber ich will jetzt kein Schulmeisterbuch weder für das ABC noch für den praktischen Theil des Unterrichts schreiben. Der Schulmeister war innig von dem Grundsatz überzeugt: Das Leben bildet, und das zu bildende Leben ist nicht Sache des Worts, es ist die Sache der That.

Er begründete also seine Bildung der Kinder zur Liebe und zur Flammenglut ihres innern, heiligen Wesens nicht durch das Hören und Auswendiglernen von Sprüchen über die Liebe und über ihren Segen, sondern durch die thätige Liebe selber, zu der er ihnen täglich Gelegenheit, Reiz, Beispiel und Aufmunterung gab. Er stellte ihnen die Thatsache der Noth, des Leidens und des Elends vieler Menschen rührend vor ihre Sinne. Es war nicht Bild des Elends von Menschen, die tausend Jahre vor ihnen gelebt oder tausend Stunden entfernt von ihnen wohnten; es war das Elend der Menschen, die ihnen nahe standen."

„Die nämlichen Ansichten und Grundsätze hatte er auch in Rücksicht auf die Entfaltung des menschlichen Geistes zur Denkkraft. Er ging auch hierin weit mehr thatsächlich als durch Worterklärungen."

„Auch darin hatte er recht, die physische Anstrengung des Menschen als ein wesentliches Fundament seiner Verstandesbildung und seiner Wahrheitsfähigkeit anzusehen."

„Die Kinder müssen auf jedem Grad des Unterrichts, auf dem sie stehen, ehe sie auf einen höheren geführt werden dürfen, in demselben zu einer Sicherheit und Vollendung im Können desselben gebracht werden, dass sie schon zu dieser Zeit Kindern, denen er nicht so vollendet eingeübt ist, darin unterrichtend an die Hand gehen könnten. Am vorzüglichsten aber richtete er seine Schulmeisterkraft dahin, die Kinder täglich und in allen Rücksichten an einen hohen Grad der Anstrengung und Ausharrung zu gewöhnen, nichts langsam in die Hand zu nehmen und bei allem Thun schnellen Schrittes vorwärts zu gehen und nirgends müßig umher zu stehen. Wer in den Tag hineinlebt und sich nicht frühe Vorsätze des Lebens macht, denen er nachstrebt und für die er jeder Ausharrung und jeder Aufopferung fähig sein muss, aus dem wird nichts in der Welt, sagte er fast täglich zu seinen Kindern."

„Er trug die Kinder seiner Schule alle in seinem Herzen. Dadurch aber kam er auch dahin, dass er Tag für Tag die Stufe, auf der jedes derselben in seinem Unterricht stand, genau kannte. Er sah mit jedem Tag tiefer in das Herz eines jeden und kannte mit jedem Tag mehr all ihr Dichten und Trachten, und ebenso wie in seine Kinder drang er mit jedem Tag tiefer in den Geist seines Unterrichts und seiner Mittel hinein. Er fühlte besonders mit jedem Tag mehr das große Verderben der trügenden Abrichtungskünste, durch die wir immer mehr dahin gelangen, nicht nur mehr zu scheinen, als wir sind, sondern uns selbst zu täuschen und wirklich zu glauben, dass wir seien, was wir nicht sind. Er fühlte dieses Verderben der Abrichtungskünste in sittlicher Hinsicht vorzüglich in dem Einfluss der auswendiggelernten

und gedanken- und gefühllos dahergeplapperten Gebete; er fühlte es in dem Selbstbetrug, in dem wir die im Gedächtnis und in der Phantasie lebenden Bilder und Wörter von religiösen Gegenständen für wirklich religiös belebte Kraft unsers Geistes und unsers Herzens ansehen. Er erkannte es in geistiger Hinsicht in den gedankenlos gelesenen, nur mit dem Gedächtnis wörtlich gefassten, so geheißenen Verstandesübungen in den Schulbüchern und in der Selbsttäuschung, die nothwendig daraus entspringt. Er erkannte es endlich in Kunst- und Berufshinsicht in vielseitigen Angewöhnungen, Sachen, die wir hundert- und hundertmal schon gethan haben, dennoch auf eine ungeschickte und der Natur dieser Sache nicht angemessene Weise in die Hand zu nehmen."

„Bei dieser täglich wachsenden Erkenntnis des vielseitigen sittlichen, geistigen und physischen Verderbens unserer Abrichtungskünste und des verhärteten Routinelebens unserer Zeitmenschen wurde er täglich mehr von der Wichtigkeit der elementarischen (d. h. den Entwicklungsgesetzen der Natur gemäßen) Ausbildung unserer sittlichen, geistigen und Kunstkräfte überzeugt." (1785)

---

7. „Er träumte sich den Zustand eines Volks, in welchem die Grundkräfte der Menschennatur allgemein elementarisch entfaltet und diese Kräfte zur erfolgreichen Anwendung in jeder Art Kunst und Beruf allgemein geweckt und belebt worden wären. Hoch erhob sich sein Herz, wenn er in diesem Traum den Umfang der Mittel ins Auge fasste, die er zur Anbahnung der Musterschulen, deren Geist zu diesem Ziele führen könnte, in seine Hand bringen könnte. Er träumte sich tausend und tausend Dinge, die, wenn solche Probeschulen einmal zur Reife gediehen, zum Wol seiner Mitmenschen ausgeführt und durchgesetzt werden könnten. Er träumte sich tausend und tausend Menschen, die jetzt noch über die Gegenstände, die er zu erzielen suche, ganz gleichgiltig seien, dann zumal, wenn solche Probeschulen so weit vorgerückt, als er nach seiner jetzigen Überzeugung gewiss war, damit vorrücken zu können, mit dem belebtesten Eifer daran theilnehmen würden." (1787)

---

8. „Er träumte sich neben seiner Stube eine zweite, darin er den vorgerückten Knaben seiner Schule Gelegenheit geben könne, zur allmählichen Entfaltung derjenigen Fertigkeiten behilflich zu sein, die eine größere Anstrengung der Kräfte erfordern und für die männliche Erziehung nothwendig sind (Handfertigkeitsunterricht)." (1783)

---

9. „Er träumte sich, wie leicht es ihm in kurzer Zeit möglich werden müsse, neben seiner Schule ein Kinderhaus zu eröffnen, wohin arme Mütter, die die Nothdurft des Lebens von der Seite ihrer Kinder wegreißt, dass sie den Tag über ihren Geschäften nachgehen, ins Feld hinaus und an den Taglohn müssen, ihre noch nicht schulfähigen Kinder bringen und wo sie sie den Tag über besorgen lassen könnten (der heutige Kindergarten).“ (1787)

---

10. „Fortdauernd in diesem Traumgesicht herumschweifend, stand ihm klar vor seinen Augen, wie sehr die Erzielung seiner Ahnungen, Hoffnungen und Aussichten für die Verbesserung des häuslichen Zustands des Volks von der allgemeinen Errichtung von Bildungsanstalten für Erzieher und Erzieherinnen (die heutigen Seminare) angebahnt, befördert und gesichert werden könne. Das Bild einer solchen Anstalt erhob sich in ihm zu einer solchen Lebendigkeit, die ihn fast verschlang. Er hielt beinahe dafür, der ganze Weltsegen der Cultur concentrire sich in dem, was durch diese Idee erzielt werden könne. Alle andern Gedanken verschwanden jetzt beinahe in ihm vor dem Wunsche, von dem seine Seele erfüllt war, sich Licht zu verschaffen über das, was solche Anstalten brauchen, voraussetzen und nothwendig haben, sowie auch über das, was sie, wenn sie dieses alles besäßen, leisten könnten.“

---

11. „Er sagte in diesen Träumerstunden, das Dasein eines Erziehungsministeriums beweist, dass man die wahre Lage der Dinge, wenn man sie auch nicht vollkommen einsieht, doch anfängt zu ahnen. Ich kenne nur die Verhältnisse in unserm Land. Aber ich darf in Rücksicht auf dieses Land, sowie auf jeden, auch mir unbekannten, Staat aussprechen: Ein Ministerium der Erziehung, in dem keine einzige, der Erforschung und Erziehungskunst geweihte Anstalt und kein einziger öffentlicher Lehrstuhl dieser Wissenschaft zu finden ist, steht mir ohne Hände und Füße da und muss in jedem Fall diesen Mangel an Händen und Füßen um so tiefer fühlen, als es mit guten Köpfen besetzt ist und einen reinen, guten Willen und wahre Liebe zum Volke hat.“ (1787)

---

12. „Der Erzieher ist es nicht, der irgend eine Kraft des Menschen in ihn hineinlegt; er ist es nicht, der irgend einer Kraft Leben und Athem gibt; er sorgt nur, dass keine äußere Gewalt den Entwicklungsgang der Natur in seinen einzelnen Kräften hemme und

störe; er sorgt dafür, dass die Entfaltung jeder einzelnen Kraft der Menschennatur nach den Gesetzen derselben ihren ungehemmten Lauf finde. Aber die Kunst der Erziehung, und der Erzieher, der mit der Kunst der Erziehung des Menschengeschlechts auf eine naturgemäße Weise auf die Entfaltung der menschlichen Kräfte einwirken will, soll das Wesen des reinen Geistes des menschlichen Organismus in seiner Tiefe erkennen, die geeignet ist, die Gesammtheit der menschlichen Kräfte für das Ziel ihrer letzten Bestimmung in der Freiheit des menschlichen Willens durch Glauben und Liebe zu vereinigen. Von Jugend auf ging das Ziel meines Lebens dahin, den Armen im Land durch tiefere Begründung und Vereinfachung seiner Erziehungs- und Unterrichtsmittel ein besseres Schicksal zu verschaffen. Ich gelangte auf meinem Gang früh zur Erkenntnis der innern Gleichheit des Wesens in der Erziehung aller Stände und zugleich zur Überzeugung, dass durchaus nicht die Ausbildung von irgend einer Art einzelner Kenntnisse, einzelnen Wissens und einzelner Fertigkeiten unsers Geschlechts, sondern die Ausbildung der Kräfte der Menschennatur selber es ist, was das Wesen der Erziehung der Kinder aller Stände vom Reichsten bis zum Ärmsten hinab ausmacht."

(1818)

---

13. Pestalozzi's kurze Zusammenfassung seines pädag. Hauptzweckes, niedergeschrieben in seinem 78. Lebensjahr, 1824.

„Es ist ein dringendes Bedürfnis unserer Zeit, das Wesen des einzigen Mittels, von dem die Wiederherstellung unserer selbst möglich ist, die Naturgemäßheit des Erziehungswesens in seiner innersten Tiefe zu erforschen, und es ist Sache des Menschengeschlechts, zu trachten, hierin zu den ersten Elementen dieses Gegenstandes durchzudringen. — Ich habe mich durch mein Leben bestrebt, mein Scherflein zur Befriedigung dieses großen Bedürfnisses unserer Zeit beizutragen. Ich darf sagen, das wesentliche Resultat meiner Lebensbestrebungen, meine Nachforschungen über das Wesen und die Mittel der Idee der Elementarbildung hat mein Dasein verschlungen. Ich darf sagen, die Welt mit allem ihrem Wissen und Können, mit allem ihrem Treiben und Thun ist mir in meinem Innern zu nichts geworden gegen die Gewalt, in der das Streben nach der Erforschung dieser Idee in mir lebt, und noch heute sehe ich keine Möglichkeit zu dem großen Ziel der Wiederherstellung der wesentlichen Kräfte, die dem Wesen der Privat- und öffentlichen Segnungen unsers Geschlechts zum Grunde liegen, zu gelangen, als in der Fortsetzung, Erweiterung und Allgemeinmachung der Nachforschungen über seine Natur und das

Wesen der Elementarbildungsmittel unsers Geschlechts. Meine Ansichten über diesen Gegenstand, die sich — mir selbst noch nicht klar bewusst — schon in ‚Lienhard und Gertrud' ausgesprochen, haben den bon sens meiner Zeitgenossen vielseitig angesprochen und sie die Wahrheit und Wichtigkeit einiger meiner diesfälligen wesentlichen Ansichten wirklich lebendiger fühlen gemacht, als ich sie damals selbst fühlte."

„Die Fortsetzung und Erweiterung meiner Aufmerksamkeit auf diesen Gegenstand und die vielseitigen, wenn auch nur empirischen Erfahrungen meines diesfalls thätigen Lebenslaufs haben mir die Begriffe von der echten Naturgemäßheit der Erziehung und ihrer Mittel und mit ihr die Begriffe von der Natur und dem Wesen der Idee der Elementarbildung immer klarer gemacht und allmählich zu bestimmten und klaren Begriffen über einige Theile dieses großen Gegenstandes hingeführt. Die ersten größten Aufschlüsse der Vereinfachung und Versinnlichung der Zahl und Formenlehre als reines Entfaltungsmittel und Bildungsmittel der menschlichen Denkkraft. Diese Versuche haben ungeachtet der Beschränkung und Einseitigkeit, in der sie Burgdorf in unserer Mitte hervortraten, ihre innere Wichtigkeit schon bei ihrer ersten Erscheinung durch Resultate erprobt, die die Aufmerksamkeit jenes Zeitpunkts allgemein auf diesen Gegenstand hinlenkten. Auch hat sich die Wichtigkeit dieser Versuche durch alle Schwierigkeiten und Störungen meiner Lebensbestrebungen fortdauernd bewährt und allmählich das Wesen der Idee der Elementarbildung in unserer Mitte in einem weitern Umfange ins Licht gesetzt und hauptsächlich klar gemacht, dass die elementarische Entfaltung der menschlichen Kräfte von den elementarischen Übungen der Anwendungsmittel derselben wesentlich gesondert werden müssen. Die erste, die elementarische Entfaltung unserer Kräfte ist ewig und unveränderlich in allen Lagen und Verhältnissen des Menschengeschlechts die nämliche und immer sich selbst gleich; sie ruht auf unveränderlichen und ewigen Gesetzen der Menschennatur selber. Weder Stand, noch Verhältnisse, noch Umstände vermögen irgend eine Abänderung in der Befolgung ihrer ewigen Gesetze zu beanspruchen. Das ganze Menschengeschlecht hat in allen seinen Individuen ein **Recht**, die Befolgung dieser ewigen Gesetze in Rücksicht auf die Entfaltung seiner Kräfte und Anlagen unter allen Umständen als ihr unabänderliches Recht anzusehen und zu beanspruchen."

„Die zweiten, die Anwendungsmittel unserer Kräfte, deren Dasein und Beschaffenheit von der Lage, den Bedürfnissen und Umständen,

sowie von dem Grad der innern Anlagen und äußern Gelegenheiten und Handbietung bestimmt und sowol erweitert als beschränkt und verengert werden, abhängen, sind unter sich so verschieden und ungleich, als die Umstände und Anlagen, Gelegenheiten und Handbietungen zur Anwendung dieser Kräfte im gesellschaftlichen Leben beim einzelnen Menschen verschieden sind.“

„Es haben in Rücksicht auf die elementarische Bearbeitung beider in unserer Mitte wesentliche und einige erfolgreiche Versuche stattgefunden, aber das Ganze der für die Menschheit so wichtigen Bearbeitung der Idee der Elementarbildung und des Umfangs ihrer Ausführungsmittel ist nicht die Sache eines einzelnen Menschen oder einiger weniger unter sich dafür verbundenen unreifen Menschen und Neulinge, noch weniger die Sache meiner individuellen Schwäche, meiner Beschränkung und meines Alters, der ich selber in Rücksicht auf die Bearbeitung dieses Gegenstands so viel als allgemein unreif und mich noch heute, am Ende meiner Laufbahn, als einen Neuling dieses Gegenstands halber anerkenne und anerkennen muss. Die allgemeine Bearbeitung des Gegenstandes der Idee der Elementarbildung ist die Sache des Menschengeschlechts, sie ist die Sache des Menschenherzens und aller Menschenfreunde. Indessen will für die Fortsetzung dieser Versuche, die in meinem Hause und an meiner Seite stattgefunden haben, bis an mein Grab thun, was in meinen kleinen Kräften liegt, und auf der andern Seite das Umständliche meiner diesfälligen Anstrengungen, Erfahrungen und Versuche in dem Journal, das mit Anfang künftigen Jahres erscheint, dem Publicum umständliche Rechenschaft geben, auf der andern Seite aber die Ausführungsmittel dieser großen Idee, soweit sie in mir selber heiter und klar dastehen, im 5. und 6. Theil von ‚Lienhard und Gertrud‘ als unter den Augen Arners in ihren Anfangspunkten ausgeführte Thatsache dem Publicum darlegen und dadurch einerseits die Möglichkeit ihrer Ausführung, andrerseits die Größe und Wichtigkeit der Folgen, die diese Ausführung ihrer Natur nach auf die Erneuerung der Wohnstubenkräfte aller Stände und dadurch auf die Fundamente aller häuslichen und bürgerlichen Segnungen und aller Kräfte, die diesen Segnungen zugrunde liegen, sowie aller Mittel, durch die sie erzielt werden müssen, in ein klares Licht zu setzen suchen, wodurch denn auch natürlich ihr Einfluss auf den innern heiligen Segen aller wahren Rechte und Freiheiten in seiner Wahrheit an den Tag gelegt und folglich auch die reine Gemüthsstimmung, die zu ihrer richtigen Beurtheilung nothwendig ist, befördert werden kann und soll. Gott gebe nur, dass ich am

Ende meiner Laufbahn noch die nöthige Ruhe und den nöthigen Frieden erhalte, die ich zu einer erwünschten Ausführung dieses mir am Herzen liegenden Zweckes bedarf."

Geistige Überanstrengung in den Schulen. Nervosität.

Von Dr. Alfred Spitzner-Leipzig.

Meine Herren! In dem vom geehrten Executiv-Comitee des Congresses für Hygiene und Demographie zur Verhandlung gestellten Thema: „Geistige Überanstrengung in den Schulen. Nervosität", dessen Referent zu sein, ich die Ehre habe, erblicke ich vornehmlich die Aufgabe, die Frage nach der Verursachung von Nervosität der Schulkinder durch geistige Überanstrengung derselben in den Schulen zu erörtern.

Ich gestatte mir, meine Stellung zu dieser Frage vom pädagogischen Standpunkt aus zu kennzeichnen, indem ich die folgenden, meiner unmaßgeblichen Meinung nach wichtigsten Punkte untersuche. Wir fragen: „In welchem Umfange und in welcher Richtung besteht der angegebene Übelstand?"

Diese Punkte sind noch keineswegs in dem Maße aufgestellt, wie man vielfach — namentlich in ärztlichen Kreisen — anzunehmen geneigt ist, und der Pädagoge, insbesondere der praktische Schulmann, hat nach dem gegenwärtigen Stand der uns beschäftigenden Frage die größte Veranlassung, auf eine mit äußerster Vorsicht und Gewissenhaftigkeit zu betreibende Behandlungsweise derselben zu dringen. Treten wir dem ersten Punkte näher!

I. In welchem Umfange sind der Schule (dies Wort im allgemeinen Sinne genommen) die unter den Schülern und Schülerinnen vorkommenden nervösen Zustände und Verhältnisse zur Last zu legen?

Abgesehen von einzelnen in ihrem Urtheile mehr zurückhaltenden und vorsichtigen Ärzten, findet der Pädagoge innerhalb der medicinischen Fachkreise die Überzeugung ziemlich allgemein verbreitet, dass die Nervosität als Krankheit auch innerhalb der Jugend in erschreckender Weise anwachse, und dass die Überanstrengungen der Kinder sowol in den höheren als auch in den niederen Schulen die hauptsächlichste Ursache dieser

Erscheinung seien. „Die Anforderungen der Schule, namentlich in den Städten, bringen die Gesundheit des heranwachsenden Geschlechts in schwere Gefahren.“ — „Jedes dritte Kind, das die Volksschule der Städte besucht, ist in der Regel blutarm.“ — „In ganz Europa sind 30% der Schulkinder durch die Schule nervenkrank.“ — „Chorea, Hysterie, Psychosen der Kinder sind Folgen der Schulstrapazen.“ — Solche und ähnliche andere allgemeine Aussprüche sind ganz gebräuchlich, und man findet sie als Thesen in den Ärzteversammlungen aufgestellt.

Derjenige Pädagoge, welcher über die thatsächlichen Verhältnisse, in denen die Kinder sowol der niederen, als auch der höheren Schulen leben, unterrichtet ist, muss der eben bezeichneten Anschauung, die im Falle einer stetig wachsenden Ausbreitung eine totale, unheilvolle Reaktion auf dem Gebiete der Volksbildung, das heißt des Unterrichts und der Erziehung, zur Folge haben müsste, vom Standpunkt seiner Erfahrung und psychologischen Einsicht aus ernstlich widersprechen.

Dieser Widerspruch gründet sich zunächst darauf, dass das statistische Material, welches den ärztlichen Urtheilen zugrunde liegt, nicht als genügend beweiskräftig anerkannt werden kann. Dasselbe entstammt zumeist nur der Statistik des ärztlichen Sprechzimmers und privater Umfrage. Umfassende, staatlich organisirte Untersuchungen und Erhebungen in betreff des Vorhandenseins und der Entstehung der Nervosität unter den Schulkindern haben meines Wissens nach nirgends stattgefunden; die kategorischen Aussprüche der Nervenärzte über die Gesundheitsgefährdung der Jugend durch die Schule sind darum trotz der sorgfältigen Untersuchungen von Hertel und Key und einiger in kleinerem Umfange namentlich in England und Amerika vorgenommenen Erhebungen noch lange nicht so fundirt, dass sie als allgemeingültig anerkannt und zur Grundlage reformatorischer Bestrebungen erhoben werden müssten.

Der Widerspruch des Pädagogen hat seinen weiteren Grund in der Thatsache, dass es dem Nervenarzt schlechterdings in vielen Fällen unmöglich ist, bei einer vorliegenden Kindernervosität mit voller Bestimmtheit zu entscheiden, ob dieselbe von der Schule verschuldet worden ist oder nicht. Ein Irrthum ist hierbei umso eher möglich, je mehr sich die Ärzte daran gewöhnen, Kopfschmerz, Kopfdruck, Herzklopfen, Verdauungsstörungen, Anämie und die mannigfaltige Beeinträchtigung der intellectuellen Leistungsfähigkeit des Kindes schlechthin als die charakteristischen

Symptome der „Schulnervosität“ zu betrachten und in ihrer Diagnose zu verwerten, und je mehr sie bei der Anamnese lediglich auf die Mittheilungen des Kindes und der Eltern angewiesen sind. Der Pädagoge muss im Interesse der Würde der Schule verlangen, dass die Nervenärzte nicht nur die Frage behandeln: „Wieviel Procente der Schulkinder sind nervenkrank?“ —, sondern auch die: „Wie und wo entstehen die Nervositäten der Schulkinder?“ Zu einer genauen, den realen Verhältnissen der Kinder möglichst entsprechenden Ätiologie der Schülernervositäten aber reichen der ärztliche Blick und die ärztliche Erfahrung allein nicht aus, dazu gehört auch die psychologisch-pädagogische Beobachtung und Erfahrung. Das wird leider zum Schaden des Ansehens der Schule noch fast ganz übersehen, und es werden ihr darum so manche Übelstände zur Last gelegt, die wo ganz anders verschuldet wurden. Wenn der Gang der Kinderuntersuchung soweit gekommen sein wird, dass die pädagogische Erfahrung in Verbindung mit der medicinischen die hinreichende Berücksichtigung findet, dann wird das Urtheil der Ärzte über die Schuld der Schule sicher ein mäßigeres werden.

Es ist nöthig, auf diesen Punkt etwas näher einzugehen.

Um ein begründetes Urtheil über die Verursachung der in den Kreisen der Schuljugend vorkommenden krankhaften Erscheinungen der genannten Art zu gewinnen, muss der Pädagoge in erster Linie auf die unter den Kindern vielfach vorhandenen somatischen Fehlerhaftigkeiten hinweisen, welche das betreffende Kind entweder schon von Geburt an besitzt oder aus sonst einer allgemeinen Ursache, die ganz außerhalb der Schule liegt, erworben hat; und zweitens muss der Pädagoge darauf hinweisen, dass viele Formen der Nervosität ihre Verursachung hauptsächlich in den für die heranwachsende Jugend schädigenden Wirkungen sowol des öffentlichen Volkslebens, als auch der häuslichen Verhältnisse haben, in denen die Kinder aufwachsen.

Mit diesen Sätzen spreche ich nichts Neues aus, sondern will damit nur den Nachdruck darauf legen, dass die hervorgehobenen Thatsachen in einer ihrer realen Bedeutung entsprechenden Weise und so, wie sie der psychologisch-pädagogischen Erfahrung bekannt werden, mehr in Rechnung gezogen werden müssen, als das jetzt gemeinhin geschieht, wenn es sich um die Erklärung von Schülernervositäten und deren Verursachung handelt.

Prof. Kollmann u. a. behaupten, nervös-krankhafte Zustände seien in den unteren Classen der Schulen fast nicht vorhanden, sie

entständen erst durch die gesteigerten Anforderungen in den oberen Classen der Schulen. Jeder Elementarlehrer weiß aber ganz genau aus eigener Erfahrung, dass nicht wenige Kinder ihren schwächlichen, nervösen Körper in die Schule mitbringen. In meiner Knabenclasse sitzen 24 12—13 jährige Knaben. Davon sind nur 10 körperlich tüchtig, 14 sind schwächlich, gebrechlich, mit Fehlern behaftet. 1 Knabe ist epileptisch, 2 andere leiden an Veitstanz, ein dritter ist stark herzleidend, 5 leiden an gestörter oder schwacher Sensation, 4 an gestörten oder schwachen vegetativen Functionen, 1 Knabe hat ein steifes Bein. Ausgesprochen nervös sind 8. Es wird doch wol niemand behaupten wollen, dass ich oder dass überhaupt die Schule für diese bedauernswerten Thatsachen verantwortlich wäre. Der Epileptiker ist der Sohn eines Gastwirtes und hält sich viel in der Gaststube auf, einer der an Veitstanz leidenden Knaben, dessen Vater ein Baumeister ist, wurde auf dem Bauplatze seines Vaters schon in frühem Alter durch die Arbeiter zum notorischen Schnapstrinker. Die meisten der andern Nervösen hatten schwere Infectionskrankheiten durchzumachen. Ein mit den vorhandenen wirklichen Zuständen rechnendes Urtheil über die Schülerkrankheiten darf daher den Umstand nie unterschätzen, dass viele Kinder von Haus aus geschädigt der Schule überwiesen werden.

Insbesondere muss der Pädagoge betonen, dass eine nicht geringe Anzahl von Kinder-Nervositäten auf das Conto der Familie kommt, zu der das nervös-krankhafte Kind gehört. Für die Eltern oder die Vorgesetzten des Kindes kommt das Schlagwort „Überbürdung“ selbstverständlich sehr gelegen, weil mit diesem Ausdrucke die von ihnen herrührenden Schädigungen gewöhnlich zugedeckt werden. Der Schulmann muss darum, so sehr er kann, auf diese falsche Entschuldigung der Eltern aufmerksam machen und sein Bedauern darüber äußern, dass viele Ärzte diesem Beschwichtigungsmittel der Eltern Vorschub leisten, indem sie in ihrem Rath an die Eltern vor allen Dingen auf die Schule hinweisen. Vor und nach den Sommerferien kann man als Lehrer regelmäßig die Erfahrung machen, dass namentlich aus den Kreisen der reicheren Eltern Gesuche auf Grund ärztlicher Berathung in Fülle der Schulbehörde überreicht werden, in welchen es heißt, das oder jenes Kind müsse eher in die Sommerfrische abreisen oder länger in derselben verweilen, weil es geistige Ruhe nöthig habe. Weit entfernt, den Kindern diese Ruhe nicht gönnen zu wollen, spreche ich doch die Erfahrung aus, dass in diesen Fällen — wenn nicht eine besondere schwere Erkrankung vorliegt — das Ruhebedürfnis des

Kindes zumeist auf dessen Arbeit in der Schule und für dieselbe zurückgeführt wird. Und kennen denn die betreffenden Ärzte diese Kinder genau? Kennen sie ihre Leistungen und die Anforderungen der Schule eingehend? Gewöhnlich nicht. Der Lehrer dieser oft allerdings erbärmlichen Geschöpfchen weiß auf andere Dinge hinzuweisen, als auf Überanstrengungen in der Schule! Er kennt die Verschrobenheiten, Inconsequenzen und unvernünftigen Grundsätze in der häuslichen Erziehung, kennt die traurigen Folgen übertriebener Strenge und Überspannung des Ehrgeizes, womit man in nicht wenig Familien die Kinder peinigt. Er macht betrübende Erfahrungen im Hinblick auf die in gewissen Familien frühzeitig genährte Zerstreuungs- und Vergnügungssucht der Kinder, im Hinblick auf die Einschränkung der Erholungszeit durch unzweckmäßigen Musikunterricht und Nachhilfestunden, sowie im Hinblick auf die gefährliche phantasieerregende Lectüre und auf die übertriebenen sportlichen Übungen und Vergnügungen (Kinderbälle, Radfahren, Fußballspiele u. a.). Der Zusammenhang der Schülernervositäten mit dergleichen Übelständen ist überall leicht zu erkennen und nachzuweisen. Möchten doch die Hausärzte erst das Gewissen der Eltern aufrütteln, bevor sie sich gegen die Schule wenden! Diese Ärzte haben in einem gewissen Umfange namentlich Einfluss auf die erste Erziehung des Kindes und können daher mit dazu beitragen, dass nicht Mangel an Einsicht, Energie und Pflichtgefühl der Eltern schon im 2. und 3. Lebensjahr des Kindes geistige Fehler erzeugen, aus denen dann später im Schulalter durch den vermehrten Pflichtenkreis, den die Schule fordert, mit innerer Nothwendigkeit geistige Anomalien, organisch-krankhafte Störungen des Seelenlebens entspringen. Die Beobachtungen über die erste geistige Entwickelung des Kindes, namentlich die, welche wir Kussmaul, Preyer, Strümpell, Vierordt, Wundt verdanken, lassen uns die große Bedeutung gerade der ersten Erziehung des Kindes deutlich erkennen!

Die gesundesten Verhältnisse bestehen der pädagogischen Erfahrung nach immer noch in den schlicht bürgerlich lebenden Familien. So sind z. B. in Leipzig in den mittleren Bürgerschulen — wie ich auf Grund privater Umfrage annehmen darf — die Klagen über schwächliche und leistungsunfähige Kinder nicht so häufig, wie in den höheren Bürgerschulen, deren Schüler meist anspruchsvolleren Familien entstammen. Wenn nun auch bei diesen Schulen der Umstand sehr in Betracht zu ziehen ist, dass die fähig-

sten Knaben gewöhnlich aus der 5. Classe (4. Schuljahr) abgehen, um in ein Gymnasium u. s. w. einzutreten, weshalb in den oberen Knabenclassen der Procentsatz der Minderbegabten und körperlich Untüchtigen ganz bedeutend steigt, so sind doch die angeführten Klagen weder hieraus allein, noch hauptsächlich zu erklären, ebensowenig wie aus geistiger Überanstrengung dieser Kinder.

Wenn ferner auch unter den Kindern aus den Kreisen der Armen viele mit nervösen Erkrankungen auffallen, so kann kein Arzt in erster Linie die Schule dafür verantwortlich machen; denn die Erfahrung lenkt den Blick zunächst auf die schlechte Ernährung, auf die kleine, schlechtgelegene Wohnung, namentlich aber auf die ungesunden Schlafräume der Kinder. Sodann spielen anstrengende Nebenbeschäftigungen solcher Kinder eine Hauptrolle. So erfuhr ich von zwei bleichen, müden Mädchen einer in früheren Jahren von mir verwalteten Classe, dass sie täglich bis nachts 12 Uhr, sogar zeitweilig, wenn die Arbeit drängte, bis früh 4 Uhr mit Nähen beschäftigt wurden. In Gegenden, wo die Hausindustrie in größerem Umfange besteht, sind derartige Thatsachen meiner persönlichen Erfahrung nach in betrübender Menge festzustellen. Solche Übelstände bieten den Ärzten, welche ihre humane Gesinnung im Hinblick auf die Volksgesundheit bethätigen wollen, ein größeres Arbeitsfeld, als die Sünden der Schulstube! Diese Localität liegt den meisten freilich bequemer und näher.

Bei der Frage nach der Verursachung der Jugend-Nervositäten weist die pädagogische Beobachtung und Erfahrung zur Entlastung der Schule namentlich auch auf die schädigenden Wirkungen des öffentlichen Volkslebens hin. Das gilt vor allem für die Hygiene der höheren Schulen. Sehr viele nervöse Vorkommnisse unter den Schülern dieser Anstalten finden ihre Erklärung nicht in der Überarbeitung, sondern in dem zuchtlosen Treiben, in den unsittlichen Missständen, besonders in den unheimlichen nächtlichen Kneipereien, in geschlechtlichen Excessen u. v. a., woran die ältere Jugend namentlich in den größeren Städten zum größten Theile leidet. Wer in die Geheimnisse unserer Stadtjugend eindringt, kann sich unmöglich über die zunehmende körperliche und geistige Zerrüttung gewisser Kinder aus gewissen Gesellschaftsclassen wundern. Die Anstrengung derselben in den Schulen kann hierfür um so weniger in Anschlag gebracht werden, als solche junge Leute gewöhnlich jeder geistigen höheren Leistung ausweichen!

Schon aus dem wenigen bisher Erwähnten folgt, dass, wenn zum

Zwecke einer gewissenhaften Sichtung des durch umfassende Kinderuntersuchungen zu erlangenden Materiales die psychologisch-pädagogischen Erfahrungen in der richtigen Weise verwertet werden, **der Procentsatz der thatsächlich der Schule zur Last fallenden Krankheiten bedeutend sinken wird.** Es wird den meisten der ärztlichen Anklagen dasselbe Schicksal zutheil werden, wie der vor einigen Jahren namentlich durch Hasse verbreiteten Behauptung, in der Überanstrengung der Kinder durch die Schule läge der Grund zu späteren psychischen Störungen, die Schule vermehre die Zahl der Geisteskranken. Was hat eine vom preußischen Cultusministerium bei allen ihm unterstellten Irrenanstalten angeordnete Erhebung ergeben? Die Annahme Hasses bestätigte sich nicht. Die Fälle, wo Geisteskrankheiten der Kinder mit einiger Wahrscheinlichkeit als „Überbürdungspsychosen" bezeichnet werden können, sind äußerst selten.

Die psychologische Pädagogik hat also Grund genug, zu bedauern, dass in ärztlichen Kreisen so leichthin die Schule an erster Stelle genannt wird, wenn es sich um die Begutachtung einer Schülernervosität namentlich rücksichtlich ihrer Entstehung handelt. Ein solches Urtheil kann und darf niemals allgemein und muss immer mit der größten Reserve ausgesprochen werden! Schon wird das Wort „Überbürdung" vielfach ein Ruhebett für die Jugend, eine handliche Entschuldigung für gewissenlose Eltern, die überdies oft nicht einmal eine klare Vorstellung weder von Überbürdung noch von Nervosität haben, sowie ein Kampfmittel der Schul- und Lehrerfeinde, hinter dem sie ihre geheimen Absichten gut verbergen können. Hierbei fällt gerade der Umstand schwer in die Wagschale, dass sich dieses Wort, durch das Gewicht der ärztlichen Autorität unterstützt, im Volke mit Leichtigkeit eine unbedingte Geltung verschafft. Die Pädagogik muss darauf aufmerksam machen, dass hierin eine schwere Gefahr für die Schule liegt, im Hinblick auf deren große Bedeutung für das gesammte Volksleben und für die gesammte Culturarbeit, nämlich, das Bildungsbedürfnis des Volkes und der heranwachsenden Jugend zu befriedigen und die Bildungsschätze der Wissenschaften, der Künste, der Industrie und des Gewerbes zu erhalten und zu fördern. Wenn die Regierungen sich mit den praktischen Folgerungen dieser Frage beschäftigen, so ist ihnen gegenüber besonders zu betonen, dass im Gegensatz zu den Anreizen des Elternhauses und des öffentlichen Volkslebens gerade die strenge und ernste Pflichterfüllung und Geistesarbeit,

welche die Schule sowol auf dem sittlichen, als auch auf dem wissenschaftlichen Gebiete von der Jugend verlangt, für diese von größtem geistes-hygienischem Werte ist und daher nicht von unklaren und unbegründet ausgesprochenen Urtheilen einzelner Ärzte untergraben werden darf.

Im Gegensatz zu dem bisher Gesagten wird nun behauptet, dass die Schule an der Verursachung von Schülernervositäten deshalb betheiligt sei, weil sie die Entwickelung derselben begünstige.

Das ist in gewissen Fällen richtig; denn erstens kommt es vor, dass manche Kinder infolge ihrer mangelhaften Begabung den Anforderungen der Schule nur mit übergroßer Aufbietung des Fleißes gerecht werden können, und zweitens erfahren viele Kinder durch ausgesprochene körperliche Störungen, wie Epilepsie, Herzleiden, Neuralgien u. s. w., wie auch durch bloße Disposition hierzu derartige Behinderungen an den Schularbeiten, dass sie der Gefahr ausgesetzt sind, sich zu überarbeiten. In beiden Fällen können daher allerdings auch nervöse Erkrankungen entstehen oder in ihrer Entwickelung gefördert werden. Solche Umstände — so bedauerlich sie sind — dürfen indessen ebensowenig der Schule zur Last gelegt werden, als solche Überanstrengungen, die ein Kind erfährt, das aus Mangel an Pflichtgefühl und an Ehrerbietung gegen die Schule und ihre Absichten, aus Lust zum Herumtreiben u. dgl. seine Zeit schlecht eintheilt und versäumt, seine Arbeiten anhäuft und dann „mit heißem Kopf und kalten Händen“ abends, wenn es ins Bett gehört, noch seine Schulpflichten zu erfüllen sucht.

Die Rücksichtnahme der öffentlichen Schule auf die physische Constitution der Schüler hat ihre Grenze, einmal wegen des objectiven Bildungszieles, dem die Schule ja nach ihrem Charakter nachzustreben hat, das andere Mal wegen der körperlich und geistig normal veranlagten Schüler, die sie nicht mit der Sorge für die Kranken und Schwachen vernachlässigen und benachtheiligen darf. Sie kann in ihren Einrichtungen und Plänen unmöglich jede psychische Eigenart und Absonderlichkeit berücksichtigen und dadurch verhindern, dass die Schuldisciplin, gesteigerte Aufgaben, höherer Pflichtenkreis Kinder mit ungenügender Leistungsfähigkeit, Energie und Widerstandskraft nicht unbedeutend schädigen; denn die Schule kann und darf bei aller Rücksicht auf das Wol des Einzelnen ihren großen umfassenden Blick nicht aufgeben. Das gilt allerdings vorzugsweise für die höheren Schulen, hat aber auch für die Volksschulen innerhalb gewisser Grenzen seine Berechtigung.

Wenn nun die Schule von ihrem gesetzlich richtigen und an sich normalen Verfahren nicht abgehen kann und deshalb gewissen nicht auszutilgenden Unterschieden der geistigen Begabung, wie auch der körperlichen Leistungsfähigkeit gegenüber für die betroffenen Kinder schädigende Härten aufweist, so trifft in Bezug auf die höheren Schulen die Verantwortung hierfür lediglich diejenigen Eltern, welche für ihr Kind eine höhere Bildung fordern, obgleich demselben die entsprechende Fähigkeit dazu abgeht. Was die Volksschulen anlangt, so muss man sagen, dass auch ihre Grundlagen durch die in Rede stehenden Vorkommnisse nicht getroffen werden. Es ist freilich zu wünschen, dass eine zu erhoffende medicinisch-pädagogische Kinderuntersuchung gerade den in den Volksschulen in größerer Menge als in höheren Anstalten auftretenden pathologischen Zuständen der Kinder eine erhöhte Aufmerksamkeit schenke, weil sich dadurch für die Volksschulpraxis ganz gewiss höchst wertvolle Gesichtspunkte herausstellen werden, durch deren Beachtung mancherlei Übelstände, die in dem jetzigen Schulwesen noch vorhanden sind, allmählich verschwinden dürften.*) Es wird sich hierbei zunächst nöthig machen, schon bei der Schulaufnahme den schwächlichen und kränklichen Kindern eine gewissenhaftere Beachtung zu schenken. Außerdem wird darauf hinzuarbeiten sein, dass die Einrichtung von sogenannten Hilfs- oder Schwachsinnigenschulen noch mehr ins Leben gerufen werde, als es bis jetzt mit verdienter Anerkennung schon geschehen ist. Das meiste freilich bleibt auch bei den besten Einrichtungen der Schule in Betreff der krankhaft veranlagten, wie überhaupt der fehlerhaften Kinder dem Ermessen und dem Taktgefühl des einzelnen Lehrers, sowie auch seiner persönlichen Verantwortung überlassen. Begeht er ein Unrecht an solchen Kindern, so ist es seine persönliche Schuld, die niemals der Schule als solcher zugerechnet werden darf. Ich kenne kein Schulgesetz, keine Schulordnung, keine pädagogische Vorschrift, wo verlangt wird, etwa die Kinder mit Hausaufgaben zu überschütten, von ihnen mehr zu verlangen, als sie leisten können, anstatt Charakterstärke und Pflichtgefühl, Furcht und krankhaften Ehrgeiz zu erwecken, schwache Kinder durch bedenkliche und entehrende Strafen und Verfahrungsarten im Unterrichte zu reizen u. s. w. Indessen muss man sich aber auch dem

*) Der Verfasser hat sich hierüber ausführlich ausgesprochen in seinem im Druck erschienenen Vortrage über „die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten für die Pädagogik." Leipzig, E. Ungleich.

einzelnen Lehrer gegenüber hüten, zu rasch zu urtheilen. Denn es ist eine ungemein schwierige Aufgabe, diejenigen Seelenzustände gerade der nicht normal beanlagten, minderbegabten Kinder, welche schädigend auf das Nervensystem derselben zurückwirken, immer rechtzeitig zu erkennen, sie zu verhüten oder sie nach Möglichkeit zu beseitigen. Man darf nicht vergessen, wie viele Angstzustände, Anfälle von ärgerlichen Stimmungen über sich selbst oder auch über Mitschüler, ja selbst über den Lehrer, ebenso auch Neid über begabtere Kameraden, der sich auch bis zu Hass gegen sie steigern kann, kurz, wie viele aufregende und das Nervensystem in Mitleidenschaft ziehende Gemüthszustände ein im pädagogischen Sinne psychisch-fehlerhaftes Kind während des Unterrichts und der Schulzeit überhaupt in sich erleben kann und nach meiner Erfahrung oft genug erlebt, welche von dem Lehrer gerade vorzugsweise zu beachten und richtig zu beurtheilen sind, wenn er mit seinem Verfahren bei einzelnen Kindern schädigende Härten vermeiden will. Die Forderung einer größtmöglichsten psychologischen Durchbildung der Lehrer ist darum vom hygienischen Standpunkt ebenso zu erheben, wie die namentlich von Medicinern gegenwärtig mit Energie und leider oft mit Übertreibung einseitig vertretene Forderung einer gründlichen anatomisch-physiologischen Ausbildung der Lehrer.

Wenn nun nach dem Gesagten die Pädagogik die von der Medicin vertretene Ansicht, die Nervosität der Schulkinder entspringe zumeist aus den geistigen Überanstrengungen derselben in der Schule, als unbegründet zurückweisen muss, wenn sie sich im Gegentheil veranlasst sieht, ihrerseits darauf zu dringen, dass man auch in medicinischen Kreisen (abgesehen von etwa schon vorhandener körperlich fehlerhafter Constitution) den psychologisch-pädagogischen Beobachtungen und Erfahrungen in Betreff der Entstehung von Kindernervositäten eine gesteigertere hygienische Aufmerksamkeit widme: so soll damit durchaus nicht gesagt sein, dass die modernen Schulen nicht einer Fortbildung ihrer Praxis im Hinblick auf das Vorhandensein und das Anwachsen der Nervosität innerhalb der heranwachsenden Jugend bedürfen. Die Pädagogik erkennt vielmehr aus den oben angedeuteten, und noch anderen, später zu behandelnden Gründen mit der Medicin das dringende Bedürfnis an, dass die Unterrichts- und Erziehungspraxis der öffentlichen Schulen die thatsächlichen Zustände und Verhältnisse der Schulkinder in Bezug auf deren körperliche und geistige

Normalität und Bildungsfähigkeit innerhalb der gebotenen Grenzen in einer der realen Bedeutung derselben entsprechenden Weise mehr berücksichtige. Auch sie ist der Meinung, dass diese Verhältnisse und Zustände zunächst und vor allen Dingen zum Gegenstand einer genauen medicinisch-pädagogischen Beobachtung, Untersuchung, statistischen Erhebung und Feststellung zu machen und in dieser Hinsicht möglichst bald und allseitig (am besten nach staatlicher Anordnung) in Angriff zu nehmen sind, um hierdurch für eine gedeihliche Schulhygiene sichere Gesichtspunkte und Grundlagen zu gewinnen, welche, auf diese Weise gewonnen, diejenige innere Wahrheit besitzen werden, die den sich immer mehr verbreitenden allgemeinen Behauptungen und Anschuldigungen der Mediciner gegen die Schule abgeht.

Es ist nunmehr nöthig, den zweiten Punkt zu untersuchen.

II. In welcher Richtung der gesetzlich correcten und pädagogisch begründeten, also der gegenwärtig als normal geltenden Schulpraxis besteht der Übelstand einer derartigen geistigen Anstrengung der Kinder, dass dieselben dadurch nervös erkranken?

Der allgemein ausgesprochene Satz, die Schule gefährde durch die bestehende Unterrichtspraxis die Gesundheit der Kinder, wendet sich nicht nur gegen etwaige von einzelnen Lehrern oder Schulen verschuldete Übelstände, sondern greift auch direct die normalen Grundlagen der Schule an. Es handelt sich bei dem Tadel der Mediciner im letzten Grunde nicht um die Schädigung bereits kränklicher und nervös-disponirter Kinder, sondern um die Schädigung geistig und körperlich normal veranlagter Schüler durch die als normal bezeichnete Schulpraxis. Pellmann*) drückt sich kurz so aus: „Das Kind arbeitet zu früh, es arbeitet zu viel und es arbeitet schlecht, d. h. unter ungünstigen gesundheitlichen Verhältnissen.“ Im Sinne dieser Behauptung weist man hin auf die Stoffüberfülle der Lehrpläne, auf die Hast der Lehrgänge, auf die zu große Dauer der stündlichen, täglichen und wöchentlichen Unterrichtszeit, auf die unzweckmäßig angelegten Lectionspläne, auf das unwissenschaftlich, d. h. blos psychologisch, nicht physiologisch begründete Unterrichtsverfahren, auf das Übel der Hausaufgaben, die den Kindern die gering bemessene Erholungszeit raubten, u. s. w. Man kommt auch und macht praktische Vorschläge, wie z. B. die

*) Dr. C. Pellmann, Nervosität und Erziehung. Bonn 1888.

Hausaufgaben zu beseitigen, im Unterricht von der Anschauung auszugehen (!), zwischen körperlicher und geistiger Thätigkeit heilsame Abwechselung zu schaffen u. dgl. m.

Nun darf aber wol behauptet werden, dass das Urtheil über diese Dinge die Medicin nicht durch eigene genaue und sachgemäße Prüfung der Unterrichtspraxis gewinnt — ein Verfahren, das sie ja auch ohne Zweifel gar nicht hinreichend ausführen kann, — sondern sie bildet ihr Urtheil durch Rückschlüsse von denjenigen Thatsachen nervöser Erkrankungen der Kinder aus, welche für die Medicin aus keiner andern Ursache, als aus geistiger Überanstrengung erklärlich sind.

Gegen ein solches Schlussverfahren muss nun die psychologische Pädagogik aus vielen Gründen protestiren. Es sei mir gestattet, auf folgende wichtige Punkte aufmerksam zu machen.

Zu allererst muss es die Pädagogik aussprechen, dass innerhalb der medicinischen Fachkreise in Bezug auf die Definition und die diagnostische Anwendung des Begriffes „Nervosität" namentlich hinsichtlich seiner psychischen Bedeutung eine gewisse Unsicherheit vorhanden ist. Dieselbe hat ihren Grund zunächst in der Thatsache, dass man infolge einer nicht wegzuleugnenden Vernachlässigung der nicht materialistischen Psychologie mit der Feststellung des psychischen Symptomencomplexes vorausgesetzter Nervositäten und mit dessen diagnostischer Verwertung größtentheils noch im Unklaren ist. Dieser Mangel erklärt sich aber gerade aus der materialistischen Tendenz, mit welcher die Psychiatrie — mit geringen Ausnahmen — den Satz aufstellt: Geistige Defecte und Krankheiten sind Gehirn- und Nervendefecte und -krankheiten. Diesen Satz kann die Pädagogik, wie ich bereits in dem oben angeführten Vortrage ausführlich nachgewiesen habe, vom Standpunkte derjenigen Psychologie, welche sich auf die Annahme einer mit dem Gehirn in Berührung und Wechselwirkung stehenden, immateriellen, einheitlichen Seele als der entwickelungsfähigen Trägerin des gesammten geistigen Lebens gründet, niemals zugeben. Geisteskrankheiten und -fehler, so führte ich dort aus, sind nicht dem Gehirn als solchem zugehörige Krankheiten und Fehler, sowie auch die Geistesgesundheit nicht eine dem Gehirn als solchem zugehörige Gesundheit ist. Wir können nur sagen, dass geistige Fehler durch einen Miteinfluss somatischer Störungen und Krankheiten auf das in der Seele stattfindende psychische Geschehen entstehen können; wie auch umgekehrt eine Gehirn- und Nervenkrankheit durch einen psychischen Vorgang her-

vorgerufen werden kann. Deshalb müssen wir auch einen viel genaueren Nachweis des Zusammenhangs zwischen den psychischen und somatischen Regelwidrigkeiten und Schädigungen verlangen, als ihn die Psychiatrie gegenwärtig gibt, und müssen behaupten, dass der angeführte Satz sehr leicht, wenn er nicht nebenbei von besseren Gedanken mit regiert wird, im Falle seiner Anwendung auf das Geistesleben des Kindes, soweit sich Unterricht und Erziehung damit beschäftigen, zu weiter nichts als zu einer Überflutung der Pädagogik durch an sich zu allgemeine und dunkle Vorstellungen führen müsste.

Aus dieser Auffassung ergibt sich zunächst ein Physiologie, welche schon von vornherein bei der Auffassung und Erklärung gewisser Vorgänge, Störungen und Fehlerhaftigkeiten im körperlichen Organismus die dabei mitwirkenden und mitunter auch die wahren verursachenden psychischen Factoren nicht genügend oder gar nicht berücksichtigt. Hieraus entstehen mitunter nicht blos schon vom medicinischen Standpunkt aus anzuzweifelnde, sondern auch thatsächlich falsche, nachweisbare Urtheile über den Zusammenhang psychischer Defecte oder Fehlerhaftigkeiten mit den körperlichen Zuständen bei Kindern und deren Verursachung, wodurch der Schulpraxis nicht geringe Verlegenheiten bereitet werden können und meiner Erfahrung nach auch schon bereitet worden sind. Um ein Beispiel der Art hervorzuheben, erlaube ich mir die Meinung auszusprechen, dass unter den Medicinern in Bezug auf die Unterscheidung thatsächlich organisch-kranker und hysterisch-kranker Zustände noch keine große Sicherheit vorhanden ist.*) Es sind mir Fälle bekannt, wo psychisch bedingte (hysterische) Krankheitszustände einzelner Schulkinder als schwere körperliche Schädigungen der Schule zur Last gelegt wurden. In einem Falle, wo in der Schule die psychisch bedingte Lähmung der Beine und der Schlingorgane eines Knaben sollte verschuldet worden sein, konnte der ärztliche Irrthum, wenn er nicht in letzter Stunde noch von einem hervorragenden Vertreter der Medicin beseitigt worden wäre, sogar zu einem schweren juristischen Fehler führen. Es ist das gewiss eine ernste Veranlassung, die in Rede stehende Frage vorurtheilslos und gewissenhaft zu behandeln. „Keine Auffassung von den Veränderungen, die der Zustand unseres Körpers

*) Vgl. Dr. Paul Ebers, Zur Casuistik der hysterischen Sprachstörungen. München 1891. — Dr. Josef Bergmann, Zur Lehre von den nach psychischen Erregungen auftretenden Neurosen. Erlangen 1887.

erfährt", so schreibt eine medicinische Autorität, Professor Adolf Strümpell in Erlangen*), „kann einseitiger und ungenauer sein, als diejenige, welche in jeder Veränderung stets nur die Folge einer von außen kommenden materiellen Einwirkung sieht. Schon die einfachste Selbstbeobachtung muss uns lehren, von welchem eminenten Einflusse auch die Zustände unseres Bewusstseins auf unsere Körperlichkeit sind. Wir können dabei von der Frage nach der Art und dem Wesen dieser Bewusstseinszustände absehen. Wir wissen darüber nichts. Nur soviel muss auch dem oberflächlichen Denken bald klar werden, dass hierbei Qualitäten in Betracht kommen, denen wir sonst im Reiche der anorganischen Welt nirgends wieder begegnen, dass hier Gesetze wirksam sind, für deren Herleitung aus den Gesetzen des mechanischen Geschehens uns wenigstens bis jetzt jede Möglichkeit zu fehlen scheint. Aber die Thatsachen des Bewusstseins liegen unserer Beobachtung offen vor, sie sind das Sicherste, ja eigentlich sogar das einzig Gewisse, was wir wissen, von dem jede Anschauung über die Natur der Dinge ausgehen muss, und schon eine flüchtige Beobachtung der Bewusstseinsvorgänge lässt, wie gesagt, erkennen, wie unendlich mannigfach der Wiederhall ist, den die Änderungen unseres Bewusstseins in unserer Körperlichkeit finden. — Psychologische und philosophische Studien, früher die selbstverständliche Voraussetzung einer jeden andersartigen wissenschaftlichen Beschäftigung, liegen jetzt mit seltenen Ausnahmen leider ganz außerhalb des Kreises der von den zukünftigen Ärzten betriebenen Lehrgegenstände. Kein Wunder daher, wenn sich nicht selten die Schwerfälligkeit im psychologischen Denken und der Mangel an Verständnis für psychologische Fragen auch bei sonst ausgezeichneten Ärzten in unliebsamer Weise bemerkbar macht."

Ist nun in Erwägung des soeben Vorgetragenen der doctrinäre Boden, auf dem die Medicin gegenwärtig gewöhnlich ihre Urtheile über die psychischen, theils auch über die physiologischen Zustände und Vorgänge bildet, ein dem Pädagogen ganz unannehmbarer, so hat die Pädagogik auch noch Veranlassung, ihr Gebiet gegen die medicinische Anschauung und deren Andrang zu schützen, d. h. hier die psychologische Pathologie und die rationelle psychisch-pädagogische Hygiene und Therapie in ein so helles Licht zu stellen

*) Dr. Adolf Strümpell, Über die Entstehung und die Heilung von Krankheiten durch Vorstellungen. Erlangen 1892.

dass die Thatsachen der geistigen Natur und Entwickelung des Kindes in einer der realen Bedeutung und der pädagogischen Beobachtung entsprechenden Weise aufgefasst werden. Das ist vor allen Dingen schon deshalb nothwendig, weil nicht wenige psychische Eigenthümlichkeiten der Kinder, welche als solche während der Kindheit unter den thatsächlichen Verhältnissen und Umständen zwar naturgemäß auftreten, aber doch vom Standpunkte des Unterrichts und der Erziehung für Fehler anzusehen und mit pädagogischen Mitteln zu behandeln sind, von Seiten der einseitig physiologisch bez. materialistisch urtheilenden Medicin fälschlich für krankhafte Zustände gehalten werden, die entweder den gegenwärtig bestehenden Schuleinrichtungen zuzuschreiben seien, oder für welche besondere unter ärztlicher Controle stehende Schuleinrichtungen geschaffen werden müssten. Ich verweise auch hier auf meine eingehende Besprechung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten und gestatte mir, nur Folgendes hervorzuheben. Wenn man — wie es von Pellmann, Friedemann*), namentlich aber von Koch**) geschieht — „psychische Regelwidrigkeiten, die den Menschen in seinem Personenleben beeinflussen“, Unbeständigkeit und Schwäche des Charakters, beeinträchtigte psychische Leistungsfähigkeit als Symptome einer bestehenden Gehirn- oder Nervenkrankheit auffasst und darstellt, selbst in dem Fall, dass man — wie Koch ausdrücklich bemerkt — das als gewiß vorauszusetzende Leiden weder anatomisch noch chemisch nachweisen kann, so liegt bei der größeren Ausbreitung dieser Anschauung angesichts der häufigen Verkennung der psychischen Thatsachen seitens der modernen Medicin die Gefahr eines unberechtigten und überwiegenden Einflusses der Psychiatrie auf die Pädagogik sehr nahe. Und das umsomehr, jemehr man auf ärztlicher Seite die wesentlichen Unterschiede übersieht, die sich daraus ergeben, ob es sich bei der Beurtheilung der menschlichen Fehlerhaftigkeiten um erwachsene Menschen oder um körperlich und geistig noch im Werden begriffene handelt. Ehe der Arzt von einer vorliegenden Schwäche und Unbeständigkeit des Charakters eines Erwachsenen auf kranke Nerven schließt, muss er sich doch wol erst die Frage vorlegen, ob der betreffende Mensch überhaupt in seinem Leben jemals schon Beständigkeit und

*) Dr. Friedemann, Über Nervosität und Psychosen im Kindesalter. Münchener Med. Wochenschrift Nr. 21 u. ff, 1892.

**) Dr. J. L. A. Koch, Die psychopathischen Minderwertigkeiten. Ravensburg 1891—1893.

Festigkeit des Charakters besessen hat, ob also jene Eigenschaften thatsächlich die Folgen eines Verfalles der psychischen Leistungsfähigkeit sind. Es kann doch nichts zugrunde gehen, was noch gar nicht bestanden hat! Das scheint man aber ziemlich häufig zu übersehen. Es gilt das, wenn es schon in vieler Beziehung auf das Leben der Erwachsenen Anwendung findet, namentlich in Betreff der Beurtheilung der Kinder. Die Pädagogik hat darum große Veranlassung, die in ihrer Erfahrung gegebenen Thatsachen der psychischen Eigenartigkeit der Natur und Entwickelung des Kindes gegen die angeführte psychiatrische Lehre zu schützen. Es besteht ein durchgreifender Unterschied zwischen medicinisch-pathologischen und pädagogisch-pathologischen Vorgängen, Zuständen und Ereignissen im kindlichen Leben, der nicht verwischt werden darf! Die psychische Schwäche und Unbeständigkeit des Kindes und die daraus entspringenden psychischen und zum Theil auch physischen Fehler und Regelwidrigkeiten können in gewissen Fällen krankhafte Nervenschwäche bedeuten und nach dem Arzt verlangen, das kann und soll nicht geleugnet werden; aber im gewöhnlichen Falle sind die genannten Thatsachen ganz normale Erscheinungen der kindlichen Entwickelung und verlangen nach dem Pädagogen, der mit unterrichtlichen und erzieherischen Mitteln die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit des Kindes erhöht und vervollkommnet, sowie die Fehler nach Möglichkeit beseitigt. Die hierbei zu beobachtenden und zu berücksichtigenden Thatsachen der Eigenartigkeit der Natur und Entwickelung der Jugend aber festzustellen und zu beurtheilen, müssen wir für die Pädagogik allein in Anspruch nehmen, weil dergleichen Thatsachen der von der Erfahrung gegebene Boden der wissenschaftlichen und praktischen Ausbildung der Pädagogik sind. Hier kann von einer medicinischen oder sonst welchen Bevormundung der Pädagogik keine Rede sein!

Im Hinblick auf das bisher Vorgetragene darf und muss die Pädagogik jeden von der Medicin allgemein ausgesprochenen Vorwurf, als ob die Schule auch in dem von ihr als normal, d. h. pädagogisch und gesetzlich richtig betrachteten Verfahren Nervosität sonst körperlich und geistig normal veranlagter Kinder verschulde, zurückweisen. Sie muss zweitens aber auch aussprechen, dass eine ersprießliche Unterrichtshygiene einen andern Weg gehen muss, als den von der materialistisch gesinnten Medicin vorgezeichneten. In Betreff dieses zweiten Punktes mag es erlaubt sein, noch Folgendes zu sagen.

Abgesehen davon, dass unvermögende Gemeinden durch mangelhafte Schuleinrichtungen, ungebildete und gleichgültige Vertreter der Schulverwaltung durch allerhand Hemmungen eines gesunden Fortschritts, nach Bildung und Charakter unzureichende Lehrkräfte durch rohes und mangelhaftes Verfahren im Unterrichte und in der Erziehung den Gesundheitszustand der Kinder gefährden — Übelstände, gegen welche die Pädagogen seit langem mit allen Kräften arbeiten! —, muss man doch zugestehen, dass die Ausbildung der Schulpraxis in unserm Jahrhundert derart gefördert worden ist, dass wol mit Recht von einer stetig fortschreitenden Erleichterung der geistigen Arbeit unserer Kinder, aber nicht von einer Erschwerung derselben die Rede sein kann. Es findet aber freilich kein für das öffentliche Wol thätiger Stand in der Öffentlichkeit und namentlich seitens der einflussreichen und maßgebenden Kreise sowenig Verständnis, Entgegenkommen und Unterstützung, wie gerade der Lehrerstand! Der gebildete Pädagoge war immer und ist auch gegenwärtig eifrig bemüht, dem Wole des Kindes und des Volkes zu dienen. Seit Rousseaus und Pestalozzis epochemachenden Leistungen ist die Lehrerschaft, namentlich die der deutschen Volksschule, rastlos besorgt, im Schulleben des Kindes heilsame, den Forderungen der neueren Pädagogik entsprechende Reformen und Verbesserungen anzuregen oder durchzuführen. Naturgemäße Auswahl und Anordnung der Lehrgegenstände und Lehrstoffe — im Gegensatz zur Überfülle von Anforderungen die das moderne Kulturleben an die Schule stellt; naturgemäße Aufstellung der Ziele — im Gegensatz zur Anspannung der Kräfte, die mit dem Fortschritt auf allen Gebieten gegeben ist; psychologisch und physiologisch wolbegründete Verbesserungen der Methoden und Lehrmittel — an Stelle veralteter Verfahrungsarten und Hilfsmittel; angemessene Beschäftigung der Kinder — zur Verhütung von Überbürdung mit Aufgaben und Anforderungen aller Art; Ausbildung des erzieherischen Charakters der Schule — im Gegensatz zur bloßen Lernschule: das sind Aufgaben, an die die Lehrerschaft unserer Zeit ihren ganzen Fleiß setzt. Dabei sucht man, im Schulleben heilsame Abwechselung zu schaffen. Der pädagogisch gebildete Lehrer sorgt gewissenhaft dafür, Anschauung und Denken, die Thätigkeit auf der Schulbank mit Turnen und Singen, Stillsitzen und Umhertummeln, Arbeit und Erholung ins rechte Verhältnis zu bringen; die Leistungsfähigkeit des Geistes, die Arbeit der Sinnesorgane, die Leistung des ganzen Körpers wird nach Möglichkeit berücksichtigt. Wer von den

Medicinern aber, die den Beruf in sich fühlen, der Schule zu dienen, ist darüber genau orientirt? Der gebildete Pädagoge ist sich desselben vollkommen bewusst, dass er keine Schärfung seines Gewissens seitens der Medicin nöthig hat, dass er vielmehr auf dem Felde der Jugendhygiene dem Arzte ebenbürtig zur Seite steht. Das Ersprießlichste, was die Medicin daher für die Schule thun kann, ist, der Pädagogik zur Herrschaft über das gesammte Schulwesen eines Staates mit zu verhelfen, sowol über das niedere als auch über das höhere, bei welch letzterem namentlich es mit dem pädagogischen Geist vielfach noch mangelhaft bestellt ist.

Bei voller Würdigung des pädagogischen Fortschrittes ist es nun aber gleichwol nöthig, ein mehr erfahrungsgemäßes und wissenschaftlich begründetes Urtheil über die Frage zu gewinnen, in welchen Richtungen die Schulpraxis nach hygienischen Gesichtspunkten fortzubilden und zu verbessern ist.

Außer dem in meinen Ausführungen bereits Angedeuteten verdienen in dieser Beziehung zunächst die Untersuchungen auf dem Gebiete der experimentellen Unterrichtshygiene hervorgehoben zu werden. Ob dieselben, wie Burgerstein meint, schon jetzt, wo sie sich erst in ihren Anfängen befinden, soviel versprechen, „dass wir von ihnen zum Ausbau der gesammten Erziehungshygiene Bedeutendes erwarten dürfen“, lassen wir vorläufig ganz dahingestellt. Halten wir uns zunächst nur an das Thatsächliche! Es handelt sich bei diesen Untersuchungen bis jetzt fast ausschließlich um den zahlenmäßigen Ausdruck der jedem Lehrer bekannten Erscheinung, dass ein intensiver Unterricht nach einer gewissen Zeit die Schüler geistig ermüdet. Die Anregung zur experimentellen Untersuchung der geistigen Ermüdung der Schulkinder gaben Sikorsky und Burgerstein, namentlich der letztere. Seitdem wurden Beiträge veröffentlicht von Kraepelin, Laser, Höpfner und Zimmermann.

Sikorsky stützt, wie Burgerstein angibt, seine Resultate auf 1500 Diktatproben = 40000 Buchstaben. — Burgerstein*) ließ in 4 Klassen von elf- und zwölfjährigen Kindern je 10 Minuten lang eine größere Anzahl einfacher Additions- und Multiplicationsaufgaben lösen. Nach je 5 Minuten Pause begann ein neues Arbeitsstück. Die Stunde wurde auf diese Weise in vier Zeitstücke zerlegt, um die Ermüdungserscheinungen als Function der Arbeitszeit zu erforschen. — Kraepelin**)

*) Burgerstein, Die Arbeitskurve einer Schulstunde. Hamburg 1892.

**) Kraepelin, Über geistige Arbeit. Jena 1894.

untersuchte die Zunahme und Abnahme der geistigen Leistungsfähigkeit und berücksichtigte insbesondere den Factor der Übung, dem Burgerstein keine Beachtung schenkte. — Laser*) zog es vor, nicht, wie Burgerstein, die Ermüdung in einer Stunde zu prüfen, sondern zu untersuchen, ob bei fünfstündigem Unterrichte an einem Vormittage eine Abspannung der Schüler einträte. Infolgedessen ließ er in einer Mädchen- und in einer Knabenschule Kinder vom vierten und fünften Schuljahre am Anfange jeder der 5 Stunden die Aufgaben, welche wie die Burgersteinschen beschaffen waren, rechnen, wozu er ebenfalls nur 10 Minuten Zeit gewährte. — Höpfner**) ließ 46 neunjährige Knaben ein zweistündiges Dictat schreiben und beobachtete dann die Fehlerkurve. — Zimmermann***) unterrichtet seit 2 Jahren seine Schüler, die sich im dritten Schuljahre befinden, in halbstündigen und oft noch kürzeren Lektionen, so dass er in 3 Vormittagsstunden bequem 5 bis 6 verschiedene Lektionen ertheilen kann. Er macht „die merkwürdige Erfahrung dabei, dass man z. B. in 6 halbstündigen wöchtlichen Rechenlectionen mehr erreicht, als in 4 Vollstunden per Woche“, dass die Schüler durch 6 halbstündige Leseübungen mehr gefördert werden, als in 4 vollen Lesestunden, und 6 halbe Stunden wöchentlichen Religionsunterrichts genau 4 ganzen entsprechen.

Die übrigen Resultate der Untersuchungen waren folgende: Sikorsky findet „den wesentlichen Unterschied zwischen der Leistung am Morgen und derjenigen nach vier- bis fünfstündigem Unterrichte in einer Exactheitsdifferenz von durchschnittlich 33%“. Burgerstein stellt fest, dass die Kinder in der dritten Viertelstunde die geringste Zahl von Rechnungen mit den meisten Fehlern gemacht hatten. In der vierten Viertelstunde trat dagegen nach der vorausgegangenen Abspannung wieder eine Erhöhung ein. — Kraepelin verwertet seine Untersuchungen und allgemeinen Erwägungen zu dem Schlusse, „dass nach allen bisher vorliegenden Untersuchungen die Thatsache unbestreitbar ist, dass die Anforderungen, welche die Schule an die geistige Leistungsfähigkeit ihrer Zöglinge stellt, sehr weit über das Zulässige hinausgehen.“ — Laser kommt zu folgenden Resultaten: 1. Die Leistungsfähigkeit ist in der ersten Stunde am niedrigsten. 2. Sie nimmt bis zur dritten, resp. vierten Stunde zu und lässt in der

---

*) Laser, Über geistige Ermüdung beim Schulunterrichte. Ztschr. für Schulgesundheitspfl. 1894, Nr. 1.

**) Höpfner, Über die geistige Ermüdung von Schulkindern. Leipzig 1893.

***) Zimmermann, Wie befreien wir unsere Schuljugend vom Nachmittagsunterrichte? Z. f. Sch., 1893, Nr. 6.

vierten, resp. fünften Stunde wieder nach. 3. Die Fehlerzahl steigt bis zur vierten Stunde, fällt in der fünften. 4. Die Correcturenzahl wächst bis zur fünften Stunde. 5. Die Knaben haben weniger Ziffern gerechnet, als die Mädchen. 6. Die Knaben haben mehr Correcturen gemacht, als die Mädchen. 7. Die Anzahl der Fehler ist beinahe gleich groß bei Knaben und Mädchen. 8. Die Anzahl derer, welche fehlerfrei gerechnet haben, nimmt von der ersten bis zur fünften Stunde ab. — Höpfner erfährt durch seine Beobachtung dass auf 100 Buchstaben durchschnittlich 2,7 Fehler kommen. „Bei den ersten 5 Sätzen nun, d. h. bei der innerhalb etwa der ersten halben Stunde geleisteten Arbeit, betrug jenes Fehlerprocent, das zunächst eine fallende Tendenz zeigt, weniger als 1; beim 6. Satz schnellt es über 2 empor und behält mit einigen Schwankungen die steigende Richtung bei."

Praktische Folgerungen ziehen aus ihren Beobachtungen nur Burgerstein, Kraepelin und Zimmermann. Burgerstein verlangt, dass die Schulstunde nicht länger als drei viertel Stunden andauere. Kraepelin wendet sich gegen die gesammten Anforderungen der Schule im allgemeinen. Zimmermann macht den Vorschlag, halbstündige Lektionen zu ertheilen, und sagt: „Wenn wir in 10 wöchentlichen Vormittagsstunden 30 bis 32 Unterrichtslektionen zu geben vermögen, dann bleiben die Nachmittage für Turnen, Gesang, Spiel, Klassenwanderungen, Handfertigkeitsunterricht u. s. w. frei". Zimmermann veröffentlichte in Erwägung dessen einen „Reformstundenplan für Schüler im dritten Schuljahre", der namentlich die Beachtung Prof. Preyers gefunden hat. Preyer will Kinder vom Schulbeginn bis zum 14. oder 16. Lebensjahre nur 10, 15, 20 oder höchstens 25 Minuten in einem fort geistig beschäftigt wissen.

Die Beobachtungen und Untersuchungen der psychischen Leistungsfähigkeit, der Übungsfähigkeit der Kinder, der Nachwirkung der Gewöhnung und Übung, der Zustände, Dauer und Wiederkehr der Ermüdung, des Wechsels von Anspannung und Abspannung u. s. w. sind gewiss von großem hygienischen Werte. Die Frage: „Was kann ein gesundes Kindergehirn aushalten?" ist der Untersuchung wol wert. Es fragt sich nur, ob die vorliegenden Experimente und Erfahrungen geeignet sind oder ausreichen, Kriterien für die bestehende Schulpraxis zu beschaffen. Ich bin nicht in der Lage, den Burgersteinschen und ähnlichen Experimenten die Bedeutung zuzusprechen, die ihnen vielfach beigelegt wird. Erstens ist es ganz selbstverständlich, dass die hier vorgenommenen einförmigen, uninteressanten, mechanischen, längere Zeit andauern-

den Arbeiten die Kinder ermüden, und zweitens bietet keine normale Schulstunde ein solches Bild. Der Schluss auf den gegenwärtigen Unterrichtsbetrieb ist darum durchaus verfehlt. Es kann nur gefolgert werden, andauernde und eintönige Arbeiten der Kinder nach Art der Burgersteinschen Rechenaufgaben und des Höpfnerschen zweistündigen Dictats zu vermeiden. Einen begründeten Schluss auf die Dauer einer Schulstunde oder der täglichen und wöchentlichen Schul- und Arbeitszeit des Kindes lassen die beobachteten Thatsachen — bis jetzt wenigstens — noch nicht zu. Worin ich den Hauptwert dieser Experimente erblicke, und worauf ich das Hauptaugenmerk gerichtet wissen möchte, das ist die Möglichkeit der Beobachtung, Feststellung und Beurtheilung thatsächlicher Ermüdungserscheinungen. Die eingehende Kenntnis der denselben zugrunde liegenden physiologischen und psychologischen Zustände und Vorgänge in ihrer Wirkung und in ihrem Auftreten ist für die Unterrichtspraxis höchst wertvoll, namentlich in Betreff der Behandlung, Beschäftigung und Beurtheilung des einzelnen Kindes. Dieses individuelle Moment, um so sagen zu dürfen, ist weit wichtiger, als der Schluss auf die Schulpraxis im allgemeinen. Dasselbe tritt aber bei Burgerstein fast völlig zurück. Wertvoller sind in dieser Richtung die Feststellungen Kraepelins, Lasers und vor allen Höpfners, dessen Mittheilungen für die Psychologie des Unterrichts, d. h. hier des Dictats, von größerer Wichtigkeit sind, als für die Frage nach der Unterrichtsdauer. Selbstverständlich ist hierbei zunächst nöthig, dass verschiedenerlei festgestellt und in Abzug gebracht werden muss, was nicht Ermüdung ist, z. B. Wirkungen der Unaufmerksamkeit, der Gleichgültigkeit, des übergroßen Eifers, allerlei psychisch und physiologisch wirkender Zufälligkeiten u. a. m.

Ganz abgesehen von der wünschenswerten allgemeinen Beobachtung und Untersuchung der Ermüdungserscheinungen der Kinder, ist es trotzdem natürlich auch nöthig, den Gang und die Unterschiede der kindlichen geistigen Leistungsfähigkeit im einzelnen und im allgemeinen zu erforschen. Es sind zu diesem Zwecke zunächst in größerem Umfange zu betreibende Nachprüfungen der von Burgerstein angeregten Experimente vorzunehmen. Meiner Erfahrung nach sind die vorliegenden Resultate noch von keiner allgemeinen Bedeutung.

Ich habe in meiner Klasse (24 Schüler im Alter von durchschnittlich 12½ Jahren) dreierlei Experimente zur Prüfung der an-

geführten Resultate veranstaltet: 1. das Burgersteinsche, 2. das Lasersche (mit dem Unterschiede, dass ich die 10 Minutenprobe am Schluss der einzelnen Lektionen anfertigen ließ), 3. ein Experiment mit ganz- und halbstündigen Unterrichtseinheiten. Die Aufgaben waren dieselben, wie bei Burgerstein. Es wurden aber öfter (8) Wiederholungen vorgenommen, um den Übungsfaktor zu beseitigen. Ich konnte hierauf Folgendes feststellen: 1. Vier Wiederholungen des Experimentes nach Beseitigung des Übungsfactors ergaben keine Bestätigung dafür, dass die Arbeitskurve gerade in der dritten Viertelstunde sinke. Es wurde das nur in einem Falle beobachtet. In den übrigen Fällen sank die Leistungsfähigkeit in der zweiten Viertelstunde, hob sich in der 3. wieder und blieb in der 4. annähernd auf gleicher Stufe. — 2. Die Leistungsfähigkeit erreichte in der 3. und 5. Schulstunde nach 20 bez. 10 Minuten ihre Höhepunkte. — 3. Die ganzstündige Leistung war besser als zwei halbstündige.

Einen bedeutsameren Wert für die Unterrichtshygiene, als der experimentellen Lösung der Überbürdungsfrage darf man den neuerdings schärfer hervortretenden Bemühungen zuschreiben, durch Beobachtungen, welche die Art der naturgemäßen Entwickelung des Anschauungs- und Interessenkreises des Kindes, sowie seines Denkens und Sprechens betreffen, einen sichern Maßstab für die Auswahl, wie für die Anordnung und die Durcharbeitung der Lehrstoffe zu gewinnen. Nur ist auch bei diesen Bestrebungen die größte Vor- und Umsicht geboten.

Zu diesen rein pädagogischen Maßnahmen und Arbeiten auf dem Gebiete der Jugendhygiene gehört drittens der noch weiter zu führende Ausbau der pädagogischen Pathologie. Auch hier gewinnen wir durch genaue, der Erfahrung entsprechende Beobachtungen und Untersuchungen der geistigen Entwickelung der Kinder nach der Seite vorhandener Fehlerhaftigkeiten Einblicke in die Welt des heranwachsenden Geschlechts, durch welche der denkende und pflichttreue Pädagoge veranlasst wird, den Bedingungen nachzuforschen, unter welchen er in seinem Lebensberufe durch seine Arbeit immer mehr und mehr der geistigen, wie auch der körperlichen Gesundheit der Jugend und hiermit auch seinem Vaterlande thatsächlich zu ihrem Besten dienen kann. Die Aufgaben aus diesem Gebiete, nämlich, geistige Fehler der Kinder zu kennzeichnen, ihrer psychologischen Bedeutung nach zu classificiren, ihre Ursachen aufzusuchen, den Begriff der geistigen Gesundheit der Jugend festzustellen und sie

durch Heilung und Verhütung von Fehlern zu pflegen, laden zu eifriger pädagogischer Arbeit ein. Ihre Lösung strebt eine ebenso von der Erfahrung, wie von gründlichen psychologischen und physiologischen Kenntnissen getragene Grundlage einer segensreichen pädagogischen Jugendhygiene an.

Die Medicin ist freilich nach allen diesen Richtungen hin im allgemeinen daran gehindert, irgend welchen bemerkenswerten Einfluss auf die Pädagogik und ihre Anwendung in der Schulpraxis auszuüben. Sie ist nur zur Mitarbeit berufen, sofern es sich bei den Beobachtungen der Kinder auch um solche körperliche und geistige Erscheinungen handelt, über welche der Pädagoge kein fachmännisches Urtheil hat. Aber auch hierbei kommt die Medicin nicht ohne weiteres als solche und nicht allein in Betracht; denn die Anatomie, die Physiologie, die Pathologie und Therapie, die Diätetik des kindlichen Körpers können erst dann dem Pädagogen wahrhaft gute Dienste leisten, wenn diese Wissenschaften nicht blos ihren rein medicinischen Charakter geltend machen, sondern — was von pädagogischer Seite schon öfters gefordert wurde*) — ihr Wissen auch specifisch unter pädagogischen Gesichtspunkten, d. h. in einer die eigenartige psychische Entwickelung des Kindes berücksichtigenden Weise verwerten wollen.

Ich schließe mit dem Wunsche und der Hoffnung, dass, weil trotz der Verschiedenheit der Meinungen uns allen in erster Linie das Wol der heranwachsenden Jugend am Herzen liegt, darum auch die geführten Verhandlungen**) für die Jugend, wie für das Volk von Nutzen sein werden!**)

*) Vgl. u. a. Joseph Stimpel, Physiologie und Pädagogik. Ztschr. f. Schulg. 1894, Nr. 1.

**) Vgl. des Verfassers „Nachwort zu den Verhandlungen der schulhygienischen Section des VIII. internationalen Congresses für Hygiene und Demographie.“ Leipziger Lehrerzeitung, 2. Jahrg., Nr. 9 u. 10.

Literarische Notizen.

Wie im Jahre 1890 zum Gedächtnis Diesterwegs und im Jahre 1892 zum Gedächtnis Comenius' zahlreiche Schriften erschienen, so sind nun auch zur Feier des 150. Geburtstages Pestalozzis eine Anzahl von Büchern und Broschüren veröffentlicht worden. So weit wir informirt sind, ist diesmal die literarische Production minder umfänglich gewesen, als bei den erwähnten früheren Gelegenheiten, wahrscheinlich deshalb, weil die Verleger durch unliebsame Erfahrungen in ihren Hoffnungen auf Absatz behutsamer geworden sind. Zur Ehre der deutschen Pädagogik kann man auch nur wünschen, dass unberufene Scribenten, welche auf jede Gelegenheit passen, um ein Opus oder Opusculum in die Welt zu setzen, schlechte Geschäfte machen und dadurch von ihren Speculationen abgeschreckt werden. Ganz gefehlt hat es allerdings auch diesmal nicht an leichtfertig und verständnislos hergestellten, ja geradezu unredlichen Machwerken; wir übergehen dieselben mit Stillschweigen. Wenn wir selbst von den besseren, hierher gehörigen Schriften die eine oder andere unerwähnt lassen, so wolle man dies damit entschuldigen, dass sie uns nicht bekannt geworden ist. Von den uns vorliegenden finden wir die folgenden besonders empfehlenswert:

1. eine neue Auflage von Pestalozzis „Lienhard und Gertrud“ (erster und zweiter Theil) mit 6 Bildern in Lichtdruck und einer Ansicht des Neuhofes, nach der Originalausgabe besorgt von der Commission für das Pestalozzistübchen in Zürich, Verlag von F. Schulthess daselbst, in 6 Lieferungen à 80 Pfg.; eine durchaus sachkundige und solide Arbeit.

2. Pestalozzis sämmtliche Werke. Neunzehnter Band, 1. Lieferung (68 S., 60 Pf.). Unter Mitwirkung von Dr. Morf und Dr. Hunziker herausgegeben von L. W. Seyffarth. (Bei Karl Seyffarth in Liegnitz.) Der verdiente Herausgeber von Pestalozzis sämmtl. Werken gedenkt die 18 Bände, in welchen letztere seit 1872 vorliegen, durch eine Sammlung alles dessen zu ergänzen, was seither noch druckenswertes aufgefunden worden ist. In der 1. Lieferung wird der Anfang mit dem Briefwechsel zwischen Pestalozzi und Anna Schulthess gemacht, welcher tiefe Blicke in die Ideale und Entwürfe des noch jugendlichen Helden eröffnet.

3. a. Pestalozzi als Begründer unserer Armen-Erziehungs-Anstalten, von Dr. H. Morf. (Verlag von A. Helmich in Bielefeld, 48 S., 75 Pfg.) b. Die

Schule als Erziehungsanstalt im Sinn und Geist Pestalozzis. Beigabe zu dem an die Schulen als Wandschmuck abgegebenen Bilde des Pestalozzi-Denkmals zu Yverdon. Von Dr. Heinr. Morf. (31 S., St. Gallen, bei Wirth A.-G.) Zwei kleine Schriften des Altmeisters in Sachen Pestalozzis und seiner vollkommen würdig. Die erste ist durch den Titel deutlich bezeichnet. Die andere enthält in freier Fassung, dabei möglichst knapp und populär die Grundgedanken Pestalozzis und eignet sich vorzüglich zur ersten Einführung junger Volksschullehrer in den Gedankenkreis des großen Schweizers.

4. Die Pestalozzische Pädagogik nach ihrer Entwickelung, ihrem Auf- und Ausbau und ihrem Einfluss auf die Gestaltung des Volksschulwesens dargestellt von H. Scherer, Schulinspector in Worms. (Leipzig bei Friedrich Brandstetter, 312 S., 4 Mk.) Ein mit großem Fleiße ausgearbeitetes Buch, das weit mehr enthält, als der Titel erwarten lässt, indem es die ganze deutsche Pädagogik, sowie die Gestaltung des Schulwesens, besonders der Volksschule seit Pestalozzi, vorführt.

Mit dem 16. und letzten Bande ist die Jubiläums-Ausgabe von Brockhaus' Konversations-Lexikon vollendet. Im Jahre 1796 erschien der unscheinbare erste Band der ersten Auflage, dem nun der letzte Band der 14. Auflage gefolgt ist. Vor 100 Jahren aus 6 schmalen Bändchen ohne Illustrationen bestehend, hat der „Brockhaus" sich zu einem 16bändigen Kunst- und Prachtwerk ersten Ranges ausgewachsen, welches durch klare Systematik, leichtverständlichen Stil, großen schönen Druck, künstlerische Abbildungen, wissenschaftliche Karten den Forderungen der Zeit entspricht. Die 14. Auflage umfasst über 126000 Artikel und nahezu 10000 Abbildungen auf 980 Tafeln und im Text! Unter den Beilagen glänzen vor allem die 130 Chromotafeln; ausserdem enthält das Werk noch 300 Karten und Pläne.

Der 16. Band ist ein würdiger Abschluss des großartigen Werks, dessen Vorzüge im einzelnen vorzuführen wol nicht mehr nöthig sein dürfte. Wir beschränken uns darauf, hervorzuheben, dass er außer seinem vortrefflichen textlichen Inhalt 73 Tafeln umfasst, zu denen 12 meisterhafte Chromotafeln und 22 Karten und Pläne gehören. Die Chromos stellen ebenso getreu als schön Naturobjekte dar, wie Warmhauspflanzen, Webervögel, Wölfe, den Wisent, Weichthiere und merkwürdige Beispiele zur Darwin'schen „Zuchtwahl"; aber auch Gegenstände der Kunst, wie Vasen, die berühmte Venus von Medici. Von den Karten seien nur die 5 dem umfangreichen Artikel „Vereinigte Staaten" beigegebenen und die treffliche „Übersicht des Weltverkehrs" genannt, sowie die plastisch gearbeitete Karte des Vierwaldstättersees. Der der Kaiserstadt an der Donau gewidmete Artikel ist begleitet von 5 Karten und Tafeln (Wiener Bauten). Überall ist ersichtlich, wie sehr Brockhaus' Konversations-Lexikon nicht nur auf das Deutsche Reich, sondern auch auf Österreich-Ungarn und die Schweiz besondere Rücksicht nimmt, wie eingehend aber auch die gesammte übrige Welt behandelt wird.

Recensionen.

Dr. A. Schülke, Vierstellige Logarithmen-Tafeln, nebst mathematischen, physikalischen und astronomischen Tabellen für den Schulgebrauch. Leipzig 1895, Teubner. 18 Seiten. Preis 60 Pf.

Diese Tafeln sind für den Schulgebrauch bestimmt; die geringe Anzahl von Stellen soll einerseits der Zeitersparnis dienen, anderseits die Übersichtlichkeit der Rechnung begünstigen. Es sind noch mehrere Anordnungen mit Rücksicht auf diese Gesichtspunkte getroffen. Die physikalischen Tafeln sollen die Stellung von Aufgaben, welche den wirklichen Verhältnissen entsprechen, erleichtern. Der Verf. zählt die Namen mehrerer Schulmänner auf, welche sich für den Gebrauch vierstelliger Logarithmen-Tafeln ausgesprochen haben, und da man dieser Auffassung ihre Berechtigung zugestehen muss, so können die vorliegenden Tafeln ihrer Reichhaltigkeit wegen allen jenen Anstalten, welche sich für vierstellige Tafeln entschieden haben, bestens empfohlen werden. H. E.

Dr. E. Wrobel, Lehrer am Gymnasium in Rostock, Leitfaden der Stereometrie, nebst einer großen Anzahl von Übungsaufgaben für höhere Lehranstalten. 2. verbess. Aufl. 104 S. 97 Figuren im Text. 134 Aufgaben im Anhang. Rostock 1895, Werther. 1 Mk. 40 Pf.

Die erste Auflage dieses Buches haben wir schon vor neun Jahren besprochen und dasselbe für ein sehr empfehlenswertes Lehrmittel erklärt. Die zweite Auflage hat mehrfache Verbesserungen erfahren, unter andern auch bezüglich der Ausführung der Figuren, aber keine so weit gehende Änderung, dass sie nicht neben der ersten Auflage gebraucht werden könnte. Wir können daher nur wiederholen, dass dieses Lehrmittel die vollste Beachtung der Fachgenossen verdient. H. E.

A. Henschel, Vorschullehrer am Leibniz-Gymn. in Berlin, Fibel für den ersten Rechenunterricht. I. Th. Zahlenraum bis 20. 32 S. 25 Pf. II. Th. Zahlenraum bis 100. 72 S. 50 Pf. Berlin, R. Stricker.

Wir haben uns in diesen Blättern schon wiederholt dahin ausgesprochen, dass wir für den Rechenunterricht einer verbesserten Grubeschen Methode den Vorzug geben. Die vorliegende Fibel finden wir ziemlich systemlos; dabei mag es immerhin möglich sein, dass der Verfasser an seiner Vorschule damit einen günstigen Erfolg erzielt, denn die Hauptsache beim Unterricht ist immer der Lehrer und nicht das Buch. Doch finden wir unbedingt die Rechnungsarten der Multiplication und Division mit viel zu wenig Übungsbeispielen bedacht. Da ausserdem die Schülerschaft an einer Vorschule eine ganz andere als an einer Volksschule ist, so vermögen wir diese Fibel im allgemeinen nicht zu empfehlen. H. E.

E. Brennert, Rekt. in Berlin und **F. Kaselitz**, Rekt. in Stolp, Rechenbuch für deutsche Schulen. 1. Heft. Zahlenkreis bis 100. 24. Aufl. 64 S. 25 Pf. 2. Heft. Unbegrenzter Zahlenkreis. 31. Aufl. 47 S. 30 Pf. 3. Heft. Regeldetri. 29. Aufl. 52 S. 30 Pf. 4. Heft. Brüche. 22. Aufl. 71 S. 40 Pf. 5. Heft. Bürgerliche Rechnungsarten. 18. Aufl. 114 S. 60. Pf. Berlin, R. Stricker.

Die vielen Auflagen zeigen, dass das vorliegende Werk ein sehr beliebtes Lehrmittel ist, von dem man wol sagen kann, es empfiehlt sich vermöge seiner vielen Auflagen ganz von selbst. Wir haben nur zu bemerken, dass das I. Heft nicht für die erste, sondern für die zweite Classe der Volksschule bestimmt ist, indem für die erste Classe der Gebrauch einer Fibel vorausgesetzt wird. Die Verlagshandlung hat bei den vorliegenden neuen Auflagen für größeres Format und größeren Druck Sorge getragen, so dass sie also auch in Bezug auf Ausstattung bestens empfohlen werden können. H. E.

Wilhelm Kukula, Director der Staatsoberrealschule des II. Wiener Bezirkes, Lehrbuch der Botanik, für die unteren Classen der Realschulen und Gymnasien. Vierte, gänzlich umgearbeitete Aufl. Mit 153 Holzschnitten. Wien und Leipzig, Wilhelm Braumüller. IV und 174 Seiten. Preis 2 Mk. 40 Pf.

Der Verf. hat den Ministerialinstructionen entsprechend seinem Buche eine vollständig neue Form gegeben. Die Pflanzen sind zwar in Familien gruppirt, aber diese möglichst nach der Blüthezeit geordnet, so zwar, dass wenigstens ein, manchmal auch mehrere Repräsentanten im detail beschrieben vorangestellt werden, aus welchen sodann der Familiencharakter abgeleitet wird. Zweckmäßig finden wir es auch, dass im zeitigen Frühjahre, in welchem es noch keine wildwachsenden Blüthenpflanzen gibt, mit großblüthigen Topfpflanzen, z. B. der Tulpe, begonnen wird, an welchen man recht deutlich die Hauptorgane einer Pflanze den Schülern zeigen kann. Alle angeführten Pflanzen wird wol kein Lehrer besonders besprechen können, aber es ist gut, dass das Buch mehr enthält, als verlangt werden kann; der Lehrer muss eben Maß halten können. Auch die wichtigsten ausländischen Culturpflanzen sind besprochen. An die Detailbeschreibung reiht sich eine genugsam ausgeführte Organographie und hierauf eine Besprechung des natürlichen und des Linné'schen Systemes. Zum Schlusse ist eine Bestimmungstabelle der Pflanzen nach dem künstlichen Systeme angefügt. Die Ausstattung des Werkchens ist sehr schön, besonders sind die Holzschnitte höchst gelungen. C. R. R.

Dr. Moritz Willkomm, Bilderatlas des Pflanzenreiches. Vollständig in 15 Lieferungen á 50 Pf.; 124 fein kolorirte Tafeln mit über 600 Abbildungen und 150 Seiten Text. Verlag von J. F. Schreiber in Esslingen.

Die Hauptsache an diesem Werke, die Abbildungen sind sehr gut gezeichnet, die Farben zumeist zutreffend, besonderen Wert haben die Detailabbildungen einzelner Pflanzentheile. Der Text ist kurz, aber gut verständlich und ausreichend; er enthält nicht, wie es sonst bei derartigen Werken der Fall ist, eine schablonenhafte Aufzählung der Formen. Entwickelung, Standort, Blüthezeit sind genau angegeben, dabei ist die Anzahl der beschriebenen Arten eine reiche. Wissbegierige jedes Alters werden an dem Werke ihre Freude haben; dabei ist der Preis im Verhältnis zu dem reichen Inhalte und der vorzüglichen Ausstattung billig zu nennen. C. R. R.

Fr. Steudel, Gemeinfassliche praktische Pilzkunde, für Schule und Haus. Ausgabe B. Mit 22 den Text erläuternden, treu nach der Natur gemalten Illustrationen auf 14 Tafeln in Farbendruck. Tübingen, Verlag der Ossiander'schen Buchhandlung. 48 Seiten Text. Preis 2 Mk. 50 Pf.

Dieses Büchlein, von welchem auch eine Ausgabe für Schüler mit Wandtafeln um den Preis von 3 Mark erschienen ist, entspricht besonders dem praktischen Bedürfnisse für das Haus, die essbaren Pilze kennen zu lernen. Einem allgemeinen Theile, welcher das Wesen der Pilze, die Methoden für die Unterscheidung der giftigen und essbaren Pilze und die Gestalt und Eintheilung der Pilze enthält, folgt der specielle Theil, welcher die systematische Beschreibung der einzelnen Arten in sich fasst; diese Beschreibungen sind kurz, aber zutreffend. In einem dritten Abschnitte wird die Methodik zur Unterscheidung der essbaren und giftigen Pilze auseinander gesetzt. Wie gesagt ist für Haus und Familie das Büchlein sehr empfehlenswert, und es wird die Scheu vor manchen im Volke für giftig gehaltenen Pilzen beseitigen und dadurch der Gebrauch dieses wichtigen Nahrungsmittels verallgemeinern. Die Abbildungen sind recht naturgetreu. C. R. R.

Prof. Dr. Otto Wünsche, Oberlehrer am Gymnasium zu Zwickau, Die verbreitetsten Käfer Deutschlands. Ein Übungsbuch für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Mit 2 Tafeln. Leipzig 1895, Druck und Verlag von B. G. Teubner. XVI und 212 Seiten. In Leinwand gebunden 2 Mk.

Dieses Bestimmuugsbuch für die Käfer Deutschlands ist nach der analytischen Methode gearbeitet, einem Schlüssel zum Bestimmen der Familien folgt ein solcher der Gattungen und der Arten. Die zur Bestimmung nothwendigen Merkmale sind auch für Knaben leicht auffindbar und erkennbar, wozu auch die zwei Tafeln mit schematischen Körpertheilen recht gut beihelfen. Die „Fingerzeige für das Fangen, Töten und Aufbewahren der Käfer" sind sehr gut, kurz das Werkchen in allen seinen Theilen dem Zwecke vollkommen entsprechend und in der Ausstattung sehr nett. Es mag bestens empfohlen sein, zumal auch der Preis mäßig ist. C. R. R.

Sigm. Schenkling, Nomenclator coleopterologicus. Eine etymologische Erklärung sämmtlicher Gattungs- und Artnamen der Käfer des deutschen Faunengebietes. Frankfurt a. M., Verlag von Bechhold. 224 Seiten. Preis brochirt 4 Mk., geb. 5 Mk.

Der Zweck von Nomenclatoren, wie solche jetzt schon auf verschiedenen Gebieten der Naturgeschichte veröffentlicht sind, ist leicht einzusehen; die Verf. wollen in das Heer von Namen, dass bei der stetigen Zunahme der Naturobjecte, die alle auch vernünftig benannt werden sollen, Verständnis bringen, und zwar, da diese Namen zumeist lateinischen oder griechischen Ursprunges sind, auf philologischem Wege; dadurch wird die Nomenclatur erst zu etwas lebendigem. Der Verf. unterzog sich dieser Arbeit mit großem Verständnis und großer Gewissenhaftigkeit, wir vermissten keinen uns bekannten Namen. Selbstverständlich wird ein solches Werk in Decennien veraltet sein; da neue Namen geschaffen wurden. Kein Entomologe, besonders keiner, der nicht classische Studien eingehender gemacht hat, wird das Werk entbehren können. C. R. R.

B. Seidel, Seminaroberlehrer, Lehrbuch eines methodisch-verbindenden Unterrichtes in Mineralkunde, unorganischer Chemie und chemischer Technologie. Zwei Theile in einem Bande. Leipzig und Berlin, Verlag von Julius Klinkhardt. XV und 161 Seiten. Preis 3 Mk. 60 Pf.

Wenn je ein Buch seinen Titel rechtfertigte, so ist es das Vorliegende. Obgleich der rothe Faden, der durchs ganze Werk hindurch geht, die Chemie ist, so ist doch dieselbe mit Mineralogie und Technologie so vereinigt, dass an vielen Stellen eine Trennung geradezu unmöglich ist. Wir halten dies für einen großen Vorzug; denn so werden die Eigenschaften der Mineralien vor den Augen der Schüler deducirt und haften viel besser in ihrem Gedächtnisse als wenn selbe nur systematisch aufgezählt werden. Auch wird der Unterricht

dadurch zu einem lebhaften und spannenden, was gerade bei dem etwas spröden Stoffe der Mineralogie sehr wünschenswert ist. Die technologischen Ausführungen z. B. Eisenbereitung, Porzellanmanufactur u. s. w. sind sehr klar. Für eine für die Praxis wichtige Beigabe halten wir die Preisangaben der Metalle. Die Rückblicke am Ende der einzelnen Abschnitte sind sehr anerkennenswert. Die am Schlusse angefügte Krystallographie ist sehr gut, besonders gelungen die Tafeln mit Krystallformen. Kurz das ganze Werk ist höchst empfehlenswert, nur möchten wir einen kleinen Zweifel darüber aussprechen, ob bei der den Naturwissenschaften karg zugemessenen Zeit auch der ganze Stoff so behandelt werden kann. Wir wünschten es aus voller Seele.
C. R. R.

Oskar Jäger, Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichtes. München 1895, Beck.

Dr. A. Baumeister veröffentlicht im Verein mit mehreren Fachmännern ein auf mehrere Bände berechnetes Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. Aus diesem Werke stammt die oben genannte Schrift als „Sonderausgabe“. Sie hält sich, wie das im Zwecke des Handbuches liegt, an den Unterrichtsbetrieb auf höheren Schulen, und wie das wieder in der praktischen Art ihres Verfassers liegt, an den Unterrichtsbetrieb, wie er durch die Lehrpläne von 1892 geschaffen wurde. Bekanntlich haben diese Lehrpläne nicht allgemeine Befriedigung hervorgerufen, und so wird unter den Händen Jägers seine Methodik vielfach zur Polemik gegen diese Pläne, oder sie sucht, so gut das eben gehen will, sich mit ihnen wenigstens abzufinden. Jäger ist bekanntlich derjenige, der aus dem Unterrichtsbetrieb, soweit er die Geschichte anlangt, das Mechanische beseitigte, der zuerst eindringlich verlangte, der Geschichtslehrer müsse es als eine seiner Hauptaufgaben betrachten, die Schüler dahin zu bringen, dass sie den chronologisch vorgeführten Lehrstoff nach den verschiedenartigsten Gesichtspunkten neu gruppiren, kurz gesagt, dass sie „operiren“. Auch in diesem seinem Handbuch legt er darauf den größten Wert. Es ist einer der fruchtbarsten Gedanken, der auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichtes ausgesprochen wurde. Jäger gibt Beispiele, wie er auf den betreffenden Stufen jedesmal „operirt“, für die Prima z. B. 86 Fragen. Auch wie er den geschichtlichen „Vortrag“ des Lehrers sich auf den einzelnen Stufen denkt, belegt der praktische Schulmann durch Lehrproben, wie sie wirklich nachgeahmt werden können. Endlich sei noch hervorgehoben, dass Jäger den Geschichtsunterricht als einen Theil des Gesammtunterrichtes auffasst, daher sich mit der Frage beschäftigt, was bieten ihm die anderen Lehrgegenstände jeder Classe, wie fördern sie ihn, oder wie sollten und könnten sie ihn fördern. Insbesondere für die Bildung des geschichtlichen Sinnes und für die Kenntnis der Culturgeschichte des Alterthums verspricht er sich viel von einer rationell geleiteten Lectüre der alten Classiker. An methodischen Fachschriften aus den Händen bewährter Historiker und Schulmänner haben wir Mangel, und darum schon sei das Werk Jägers den betreffenden Kreisen, für die es geschrieben, warm empfohlen. Neben dem geistvollen Werke von Martens „Die Neugestaltung des Geschichtsunterrichtes auf höheren Lehranstalten“ (Leipzig 1892, Engelmann) und dem das Thema vielfach unter neuen Gesichtspunkten behandelnden Buche von Brettschneider „Zum Unterricht in der Geschichte, vorzugsweise in den oberen Classen höherer Lehranstalten“ (Halle 1895, Waisenhaus) steht Jägers Methodik als die hervorragendste Leistung aus jüngster Zeit.
W.

Luginbühl, Weltgeschichte für Secundar-, Bezirks- und Realschulen in methodischer Anordnung. Basel 1895, Reich.

Der Schwerpunkt des Titels liegt in den Worten: „in methodischer Anordnung“. Diese Anordnung bezieht sich sowol auf die Form, als auch auf den Inhalt. Während nämlich der erste und der zweite Theil aus der griechisch-römischen und der mittelalterlichen Geschichte nur das Allerwissenswerteste bringt, nur die Höhepunkte der Entwicklung in abgerundeten Bildern,

in schlichter Sprache und einfachem Satzbau, bietet der Abschnitt, der sich mit der neueren und neuesten Geschichte beschäftigt, ziemlich viel Stoff in pragmatischer Darstellung. Das zeigt sich schon äußerlich: der nordamerikanische Sclavenkrieg vom Jahre 1865 umfasst die Seiten 299—310, die Perserkriege die Seiten 3—6. Die griechische Geschichte z. B. ist in zwei Bilder zusammengefasst: 1. Der Heldenkampf der Griechen gegen die Perser, 2. Alexander der Große; die neueste Geschichte von 1815 an dagegen in 10 Bilder; dort auf 14 Seiten, hier auf 140 Seiten. Dass ein Schweizer Lehrer die Culturgeschichte über der politischen Geschichte nicht vernachlässigt, dass er dem „Volke" und nicht blos den „Herrschern" gerecht zu werden strebt, ist beinahe selbstverständlich. Auch Luginbühl berücksichtigt sowol in der alten wie in der mittleren und neuen Geschichte das culturhistorische Moment, theils durch Einfügung einzelner Notizen, theils aber auch in selbständigen Bildern. Man vergleiche z. B. im 8. Bilde den 6. Abschnitt, im 10. den 3., im 11. den 5. und 6., im 12. den 3., im 14. den 6., oder die Bilder 19, 20, 21, 31. Damit hätten wir das Eigenartige des Buches gekennzeichnet; was es sonst an Vorzügen besitzt, die Karten, die Illustrationen u. s. w., theilt es mit anderen brauchbaren Leitfäden, bedarf also keiner besonderen Hervorhebung.

W.

Geistbeck und **Engleder**, Geographische Typenbilder. Müller-Fröbelhaus, Dresden. Preis des Bildes: M. 2.—.

Die erste Serie der großen Wandbilder stellt in 10 Bildern dar: das Wettersteingebirge, den Königssee, die Berninagruppe, den Golf von Neapel, Nizza, die rauhe Alb, den Harz, den Rheindurchbruch bei Bingen, den Bodensee und den Schwarzwald, also den Typus der nördlichen Kalkalpen, eines Hochgebirgssees, der Centralalpen, eines Golfes und Vulkans, der provencalischen Steilküste, eines Plattengebirges, eines Massengebirges, eines Durchbruchthales, eines alpinen Randsees, des oberrheinischen Gebirgssystems. — Die Bilder sind doppelt so groß als die bekannten Hölzelschen, aber nicht so farbenprächtig wie sie. Sie ähneln in dieser Hinsicht mehr den Lehmann'schen. Als Zimmerschmuck werden sie wol kaum wie die Hölzels Verwendung finden, sie wollen wahrscheinlich auch gar nicht zwei Herren dienen; dienen aber vielleicht gerade darum dem einen, der Schule, um so besser; denn sie sind sehr gut für sie ausgewählte Motive, Typen und, was besonders hervorgehoben werden muss, sie geben das Charakteristische scharf wieder. Das zeigt sich sofort, wenn man zwei oder drei verwandte nebeneinander hängt. Eine Menge geographischen Lehrstoffes springt da in die Augen, prägt sich ins Gedächtnis ein und drängt sich sogleich zum Vergleiche auf. Man sieht da erst, was in jedem der Bilder versteckt lag. Es sind eben Typen. Was das einzelne Bild enthält, wie es etwa in der Schule erläutert werden mag, das lehrt der von Geistbeck zu jedem Bilde geschriebene kurze Text. Und welche Vortheile diese Art, Geographieunterricht zu ertheilen, mit sich bringt, das hat Geistbeck in diesen Blättern (XVII. Jahrgang) selbst so schön ausgeführt, dass wir nicht umhin können, unsere Leser auf diesen Aufsatz zu verweisen, der um seines gediegenen Inhaltes willen nun auch als Sonderabdruck bei Ackermann in München erschienen ist. („Über Systematik und Induction im Geographie-Unterricht", 80 Pf.)

W.

Hickmanns Taschenatlas von Österreich-Ungarn. Wien, Freytag und Berndt. Preis fl. 2.40.

Dieser kleine Atlas enthält 43 Karten, Diagramme und Bilder: neben klar gezeichneten Karten der einzelnen Kronländer zum Zwecke der Darstellung der physischen. politischen und Verkehrsverhältnisse, neben einer Reihe von Darstellungen Gesammt-Österreichs, die der Culturgeographie dienen oder Geologisches und Meteorologisches vorführen, neben einer Reihe von Bildern wie z. B. Portraits der deutschen und österreichischen Kaiser aus dem Hause Habsburg-Lothringen, Wappen der Kronländer und wichtigsten Städte Österreichs, hervorragende Bauten Wiens und Österreichs (auf zwei Karten zu-

sammengestellt), Orden, Staats- und Landesfarben enthält er eine große Anzahl Karten, die Statistisches in anschaulicher Weise dem Studirenden darbieten. Diese Karten insbesondere machen den Atlas zu einem wertvollen Hilfsmittel; denn vielfach ist schon die Art, wie der spröde statistische Stoff hier verarbeitet wird, mustergiltig für die Behandlung dieses Themas in der Schule. Mit einem Blick übersieht man die Verhältnisse, die in Zahlen ausgedrückt, so schwer sich einprägen, so leicht wieder vergessen werden und sich so ungemein schwer veranschaulichen lassen. Hier liegt Hickmanns Verdienst: Man möchte sagen, er hat ein eigenes Geschick, den statistischen Stoff graphisch zu bewältigen. Und da keiner der Schulatlanten dieses in der Schule zur Behandlung kommende Thema vorführt, so darf Hickmanns Taschenatlas eine erwünschte Ergänzung jedes Schulatlasses genannt und in erster Linie dem Lehrer an österreichischen Schulen empfohlen werden. W.

Langenbeck, Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten. 2 Theile. Leipzig, Engelmann.

Die preussischen Lehrpläne vom Jahre 1892 haben eine Reihe neuer Lehrbücher oder vollständig umgearbeiteter Auflagen nöthig gemacht. Es entstand durch sie ein reger Wettbetrieb, ja mancher Autor wäre ohne sie gewiss nicht zur Arbeit angespornt worden. Fast kein Unterrichtszweig ist aber von ihnen so berührt worden wie die Geographie und Geschichte. Eine Fülle neuer Erscheinungen drängt sich da geradezu, um den Forderungen gerecht zu werden und macht nun Büchern, die jahrelang Auflage um Auflage in die Welt schickten — man denke nur an Pütz oder Daniel — gewaltige Concurrenz. Schon äußerlich unterscheiden sich die neuen Bücher von einander: Langenbeck gehört zu den dickleibigeren. Enthält doch der zweite Theil für die mittleren und oberen Classen nicht weniger als 340 Seiten, darunter viel Kleingedrucktes. Inhaltlich gehört es zu denen, die der Geographie als Schulwissenschaft in erster Linie einen beschreibenden Charakter zusprechen und auf eine fließende, zusammenhängende Darstellung Wert legen; es ist also nicht in dem bekannten Vokabelstil geschrieben. Die Breite und die abgerundete Stilisirung machen das Buch in der That zu einem Lesebuch sehr geeignet und ermöglichen vielleicht auch die Durchnahme des gebotenen Stoffes trotz seines Umfangs in der Schule, da vieles ohne Erläuterung des Lehrers verständlich ist und der Mangel an Formlosigkeit das Lernen bedeutend erleichtert. Sätze wie II, S. 201, Z. 7—10 (§. 123) sind selten. Der Verfasser steht auf dem Standpunkte, physisch Zusammengehöriges nicht zu trennen und die politische Geographie der physischen unterzuordnen. Österreich-Ungarn wird demnach im Buche zerstückelt behandelt. Ob man da einem Principe nicht doch zu viel Zugeständnisse macht? W.

Supan. Deutsche Schulgeographie. Gotha, 1895. Perthes. Preis M. 1.60.

Vor ungefähr zwanzig Jahren schrieb Supan, damals Gymnasiallehrer in Laibach, eine Geographie für österreichische Mittelschulen, die seitdem mehrmals neu aufgelegt wurde und in Österreich noch an vielen Schulen in Gebrauch ist. Supan wirkt heute als Redacteur der „Petermann'schen Mittheilungen" und bearbeitet sein Buch, wol auf Wunsch des Verlegers dieser genannten Zeitschrift, nun für die Schulen des Deutschen Reiches und zwar gemäß den Bestimmungen der Lehrpläne vom Jahre 1892. Im Gegensatz zu anderen ist sein Lehrbuch nur für den Gebrauch an mittleren und oberen Classen berechnet, enthält aber den Anhang nicht, den andere Bücher gemäß den Bestimmungen derselben Lehrpläne bringen, ich meine den Abriss der mathematischen und physischen Geographie. In diesen zwei Punkten entsprechen also andere vielleicht den Wünschen der Lehrer besser. Soviel über das mehr Äußerliche des Buches. Der Eindruck, den das Buch durch seinen Inhalt auf den Leser macht, ist vor allem der, dass Supan aus dem Vollen heraus arbeitet. Da ist alles so fein abgewogen, durchsichtig, die schwierigsten Probleme durch Beispiele anschaulich erläutert. Man sieht es jeder Seite an, dass der Verfasser den Stoff vollständig beherrscht, kurz, dass es ein Buch ist, nicht, wie leider die meisten Schulbücher, gemacht als zehntes aus neun

anderen. Viele eingestreute Bemerkungen stellen den alten Lehrbuchstoff von ganz neuen Gesichtspunkten dar. Man vergleiche nur einmal, wie andere dem geographischen Capitel einen historischen Theil anfügen — ganz äußerlich — und wie Supan dies thut, oder wie er stets das Wesentliche heraushebt, und Ursache und Wirkung verkettet, während viele andere blos beschreiben und in Bezug auf die Grenzen, wie weit sie darin gehen, sich nur durch die Seitenzahl bestimmen lassen, die der Leitfaden gestattet. Was endlich an dem Buche noch gefällt — und ich spreche auch da mit Rücksicht auf das Methodische, weil ja das Sachliche bei einem Geographen, der mitten in der Forschung steht und dem die allergenauesten Daten zur Verfügung gestellt sind, zu keiner Bemerkung Anlass gibt — was also noch gefällt, ist der Umstand, dass Supans Buch nichts bietet, das als „entbehrlich oder nicht zu bewältigend" gestrichen werden müsste. Das bleibt doch ja immer eine missliche Sache, wenn der Lehrer das Lehrbuch durch Dictate ergängen muss oder bald Stücke als „blos fürs Lesen" bestimmt bezeichnen, bald Abschnitte ganz weglassen muss. Das gute Lehrbuch enthält Lernstoff im rechten Ausmaße und sonst nichts. W.

Matzat, Grundzüge der Geschichte. Zweiter Theil. Berlin. Parey. Preis M. 2.—.

Es ist uns nicht bekannt, ob von diesem Lehrbuch für höhere Schulen der erste Theil (das Alterthum) schon erschienen ist; der uns vorliegende zweite Theil behandelt die deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters. Er ähnelt in der Anlage dem Lehrbuche der Geographie desselben Verfassers. Auch hier wandelt er vielfach neue Wege; auch hier verzichtet er mit Absicht auf eine zusammenhängende Darstellung. Schon das ist neu, den Stoff zu gliedern nach Jahrhunderten. Warum er sich dazu entschlossen, sagt er in der Vorrede. Auch stofflich bietet er mehr und auch wieder weniger als andere: In einem Leitfanden von 175 Seiten z. B. den Inhalt der jüngeren Edda S. 10—19 oder S. 23 das römische Taufbekenntnis vom Jahre 150 oder den Text einzelner Capitularien etc. So findet man an Quellenmaterial vieles in diesem Büchlein, was man sonst nur in größeren Geschichtswerken sucht. Auch sonst enthält es mehr als andere Leitfaden, so Capital über Wirtschaftsgeschichte, Rechts- und Kriegswesen, das bürgerliche Leben u. a. Wenn es nun bei seinem geringen Umfange so vieles bietet, was Leitfaden mit gleicher Seitenzahl nicht enthalten, so muss es den Stoff auf Kosten der äußeren, der Kriegsgeschichte beschränken, und das thut es auch. Es skizziert auch blos das Wenige (und doch vielleicht Genügende), was es bringt. Alles in allem ist das Buch eigenartig; es wendet sich hauptsächlich an den Verstand, setzt einen tüchtigen Lehrer voraus und gewiss auch geistig gut geschulte Schüler, denn schon die Form, in der es spricht, ist nicht so, dass der Stoff sich spielend einprägen und leicht merken lässt. W.

Rothert, Karten und Skizzen aus der vaterländischen Geschichte der neueren Zeit (1517—1789). Düsseldorf. Bagel. Preis M. 4.—.

Vor Jahresfrist machten wir an diesem Orte auf die Skizzen Rotherts, die die Feldzüge der letzten 100 Jahre graphisch darstellen, aufmerksam. Das Buch ist seitdem in zweiter Auflage erschienen. Nun ergänzt er sein Werk, wenn man so sagen darf, nachträglich durch einen ersten Band, indem er den graphischen Darstellungen der Feldzüge der letzten 100 Jahre die der Feldzüge von 1517—1789 voranschickt. Der dreißigjährige und die schlesischen Kriege bilden den Hauptinhalt, von 21 Karten sind ihnen 12 gewidmet. Neben den Feldzügen sind aber auch einzelne Gebietsveränderungen, die durch sie verursacht wurden, graphisch dargestellt. So enthält z. B. die Karte 5 die Besitzveränderungen durch den westfälischen Frieden oder die Karte 21 eine Darstellung des Anwachsens Preußens durch Friedrich den Großen. Selbstverständlich sind die Skizzen, die als Faustzeichnungen gedacht sind, für die Zwecke des Unterrichts an einer allgemeinbildenden Schule sehr vereinfacht. Jedem Blatte ist auch Text beigegeben: die Geschichte des Krieges etc. und zwar in Form einer Disposition, einer Tabelle, die ähnlich wie die Zeichnung

das Wesentliche recht scharf hervorhebt, insbesondere die Wendepunkte herauskehrt. Wer von dem Satze ausgeht, dass die räumliche Vorstellung und die Gedankenarbeit beim Geschichtsunterricht eine besondere Pflege verdienen, wird den Atlas nach all dem Gesagten mit Nutzen verwenden. W.

Neu erschienene Bücher.

Dexel, Zur Reform des Sprachunterrichtes in der Volksschule. München 1895, Oldenbourg.

Foltz, Hilfsbuch für den Sprachunterricht. Bonn, Georgi. 30 Pf.

Fischer, Übungsbuch für den deutschen Sprachunterricht und für die Rechtschreibung (für die Volksschule im Anschluss an das Lesebuch). Trier, Stephanus. 45 Pf.

Friesicke, Übungsbuch für den orthographischen Unterricht an Volks- und Bürgerschulen. Hildburghausen, Kesselring. 25 Pf.

Dietel und Göhler, Aufsatzstoffe für die Volksschule in Themen, Skizzen und ausgeführten Arbeiten. Leipzig, Julius Klinkhardt. M. 1.20.

Hermann, Deutsche Aufsätze für die oberen Classen der Volksschule und für Mittelschulen. Leipzig, Wunderlich. M. 2.—.

Göbelbecker, Lehrlust, ein Führer durch den Unterricht im ersten Schuljahr (I. Theil: Im Frühling. 1. Abth.: Daheim). Karlsruhe, Nemnich. M. 1.80.

Frick und Gaudig, Aus deutschen Lesebüchern (V. Bd. IV. Abth. 1. Lief.). Gera, Hofmann. 50 Pf.

Jahn, Goethes Hermann und Dorothea, für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig, Richter. 60 Pf.

Kuenen, Schillers Wilhelm Tell, erläutert. 4. Aufl. Leipzig, Bredt. M. 1.—.

Vollmer, Goethes Egmont, erläutert. Leipzig, Bredt. M. 1.—.

Hofmeister, Goethes Wahrheit und Dichtung ausgewählt. Leipzig, Teubner.

Lyon, Bismarcks Reden und Briefe nebst einer Darstellung des Lebens und der Sprache Bismarcks. Für Schule und Haus herausgegeben. Leipzig, Teubner.

Gehrke, Grundriss der alten Geschichte. 2. Aufl. Wolfenbüttel, Zwißler.

Hopstein, Vaterländische Geschichte für die Oberstufe der Volksschulen. 194. Aufl. Köln, Bachem. 35 Pf.

Kunze, Lehrstoff für den elementaren Geschichtsunterricht. I. Cursus. 2. Aufl. Halle, Anton.

Rossbach, Begleitstoffe für den Unterricht in der Geschichte. I. Geschichte der neuesten Zeit 1815—1888. Leipzig, Richter.

Stacke, Erzählungen aus der neuen Geschichte in biographischer Form. 13. Aufl. Oldenburg, Stalling.

Stahlberg, Die Humanität nach ihrem Wesen und ihrer Entwickelung. Eine Wanderung durch die Geschichte. Prenzlau, Biller.

Buchholz, Charakterbilder aus der Völkerkunde. 2. Aufl. Leipzig, Hinrichs. M. 1.20.

Helmke, Methodik des geographischen Unterrichts. 2. Aufl. Minden, Marowsky. 30 Pf.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVIII. Jahrgang.

5. Heft, Februar 1896.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 5. Heftes.

Seite

Die zweite Prüfung der Candidaten für das Lehramt an Volksschulen. Von einem Seminarlehrer 265
Das Schriftprincip im Schreib- und Leseunterrichte. Von H. F. Walsemann-Hamburg 283
Aphorismen über Geschichtsunterricht. Von Prof. E. Klein-Friedberg . . . 298
Zum Capitel über die Bildungsmittel Russlands. Von A. Neufeld-Chortitza 308
Recensionen 322

Die zweite Prüfung der Candidaten für das Lehramt an Volksschulen.

Von einem Seminarlehrer.

„Wohin ich höre — nichts als Klagen!" So darf man mit dem Dichter sprechen, wenn dieser heikle Gegenstand erörtert wird. Behörden wie Lehrerschaft sind unzufrieden mit den Ergebnissen der Prüfungen, durch die sich der Lehramtsaspirant die Berechtigung zur festen Anstellung erwirbt. Dieser Unwille ist, wie statistische Mittheilungen aus allen Theilen des Reiches beweisen, berechtigt. Die Durchschnittsnoten der jungen Leute sind meist geringer, als bei der Abgangsprüfung aus dem Seminar; die Mittelmäßigkeit ist noch stärker vertreten als bei dieser; überraschend groß muss die Zahl der nicht Bestehenden genannt werden. An ernstgemeinten Bemühungen, die Ursachen des Übelstandes zu erforschen und abzustellen, hat es nicht gefehlt. Dabei sind auch mancherlei Fragen und Klagen über die Thätigkeit der Lehrerbildungsanstalten laut geworden. Man ruft, wenn überraschende neue Berichte über den Ausfall der zweiten Prüfungen bekannt werden: „Was sagen die Seminarlehrer dazu? Sie sind am ersten berufen, ihr Urtheil in dieser hochwichtigen Angelegenheit abzugeben! Es ist unrecht von ihnen, nicht in die Erörterung der Angelegenheit einzutreten! Sie müssen schlechte Sache haben, wenn sie nicht wagen, sich gegen die Vorwürfe zu vertheidigen, die man ihnen direct oder indirect wegen des ungünstigen Ergebnisses jener Prüfungen macht!" Die deutschen Seminarlehrer aber schweigen, weil sie müssen; wollten sie offen und frei sagen, was sie über die missliche Sache denken, so würden sie vielleicht einen Sturm des Unwillens erregen, nicht allein bei den vorgesetzten Behörden, sondern auch in der Lehrerschaft und in der pädagogischen Presse. Es würde so manches beim rechten Namen genannt werden müssen, was man lieber in sorgsamer Umschreibung sagt, weil es andernfalls unangenehmes Aufsehen erregen und den äußeren Glanz der Vortrefflichkeit

aller Schulzustände verwischen würde. Und doch ist es unbedingt nothwendig, dass die Seminarlehrer zur Wahrung ihrer Amtsehre in die Debatte über den wichtigen Gegenstand eintreten! Aus dieser Überzeugung heraus sind nachstehende Zeilen geschrieben, in denen ich möglichst ruhig und wahrheitsgetreu zu erörtern versucht habe, worin die Ursachen des beklagenswerten Ergebnisses der 2. Prüfungen zu suchen sein möchten, und welche Mittel zur Herbeiführung besserer Zustände nothwendig erscheinen.

Von vornherein sei zugegeben, dass die Resultate der Anstellungsprüfung meist überraschend traurige sind und dass die Seminarlehrer deswegen aufrichtige Betrübnis empfinden. Aber ihnen die Schuld daran aufbürden zu wollen, wäre im höchsten Grade ungerecht. Ich glaube kühn behaupten zu dürfen, dass in keiner anderen Kategorie von Lehranstalten mit mehr Eifer, Treue und Lehrgeschick gearbeitet wird, als gerade in den Lehrerseminarien; und ebenso dürfte feststehen, dass die große Mehrheit der deutschen Seminarlehrer ihrer Aufgabe vollkommen gewachsen ist. Wo letzteres nicht der Fall sein sollte, ist es Sache der Behörde, Wandlung zu schaffen. Da und dort, selbst in Lehrerkreisen, wird die Anschauung laut, man solle behufs Besserung der Zustände nur akademisch gebildete Lehrer an den Seminarien anstellen; selbst in den Volksvertretungen haben sich Leute, die vom Schulwesen so gut wie nichts verstehen, aber trotzdem ungemein von ihrer Sachverständigkeit überzeugt sind und aus blinder Voreingenommenheit gegen die Bildung der Volksschullehrer nicht herauskommen können, mit derartigen Forderungen hervorgewagt; die Thätigkeit der seminarisch gebildeten Lehrer an den Seminarien soll nach ihrer Ansicht auf die Leitung der Übungen im praktischen Unterrichten beschränkt bleiben. Solche Ansichten beweisen vollständige Verkennung der Aufgabe, die den Lehrerbildungsanstalten und der Volksschule gestellt ist. Jene sollen eine auf gediegener wissenschaftlicher Grundlage ruhende volksthümliche Bildung vermitteln und die Zöglinge namentlich befähigen, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten gewandt und sicher zu lehren; die Volksschule aber ist ganz ausschließlich bestimmt, volksthümliche Bildung zu pflegen. Jede Abweichung von dem Wege nach diesen Zielen ist eine Verirrung, die sich bitter rächen muss. Selbst wenn die Volksschullehrer den Abschluss ihrer Bildung dereinst auf den Hochschulen empfangen sollten, wird ihre höchste Aufgabe bleiben, volksthümliche Bildung in

gewandter und fesselnder Art vermitteln zu lernen. Sollte jene nicht selten mit Emphase geforderte Neuerung wirklich vorgenommen werden, so kann ein Misserfolg nicht ausbleiben. Man hat ja die seminarisch gebildeten Leute nur deswegen in den Dienst an den Lehrerbildungsanstalten gestellt, weil sie den Akademikern in der methodischen Gewandtheit und Sicherheit im allgemeinen weit überlegen sind. Manche der akademisch gebildeten Collegen sind, bei aller wissenschaftlichen und sonstigen Tüchtigkeit, nicht einmal imstande, vollständig correct zu fragen, oder sie brauchen wenigstens Jahre, um sich diese für den Lehrer in erster Linie wichtige Kunst anzueignen. Ich kann also absolut nicht glauben, dass ein wesentlicher Aufschwung der Lehrerbildung schon dadurch herbeigeführt werden könne, dass man alle oder wenigstens die Mehrzahl der Stellen an den Lehrerseminarien mit akademisch gebildeten Leuten besetzt. Thut man es, so wird die unausbleibliche Ernüchterung schnell genug eintreten. In aller Bescheidenheit sei hier auch noch darauf hingewiesen, dass man für den Dienst an Lehrerbildungsanstalten doch wol nur besonders begabte und tüchtige Volksschullehrer auswählt, die ihre Befähigung für das wichtige Amt in der einen oder anderen Art genügend nachgewiesen haben. Weicht man von diesem Grundsatze ab, so trifft die Schuld nur die Behörden. Ganz entschieden bestreite ich auf Grund vieljähriger Erfahrung und unerschütterlicher Überzeugung, dass rein akademische Lehrercollegien mit dem heute in die Seminarien eintretenden Schülermaterial und unter den gegenwärtig herrschenden Zuständen bessere Durchbildung der Seminaristen zu bewirken vermöchten.

Woher kommt es aber, dass die bleibenden Erfolge des Seminarunterrichtes sich in den Wiederholungsprüfungen so gering erweisen? Nach meiner Ansicht von sehr verschiedenen Ursachen, die ich offen nenne und in ihrer Bedeutung klarzulegen suchen werde, selbst auf die Gefahr hin, nicht verstanden zu werden.

Zunächst erscheint mir das Schülermaterial, das in die Seminarien eintritt, seiner Begabung und seinem Eifer nach, ich möchte sagen in seinem Gesammthabitus, ungenügend. Die amtliche, financielle und sociale Stellung des Lehrers ist heute noch meist so wenig verlockend, dass nur unverhältnismäßig wenig begabte junge Leute aus dem gebildeten Mittelstande sich dem Lehramte an Volksschulen widmen. Die Ausbildung dafür ist ja verhältnismäßig billig; immerhin wenden sich Jünglinge, die einigermaßen bemittelt sind, lieber einem anderen, verheißungsreicheren und weniger

mühevollen Berufe zu, indem sie eine Realschule, eine höhere Bürgerschule absolviren, eine Anzahl Classen des Gymnasiums oder Realgymnasiums durchmachen, sodass sie dadurch gewisse Berechtigungen erlangen. Wer tritt nun in die Seminarien ein? Die Söhne von kleinen Bauern und Handwerkern, von subalternen Beamten (Briefboten, Dienern etc.), selten verirrt sich ein junger Mann aus gebildeter Familie in ein Lehrerseminar, und gerade diese Elemente sind durchaus nicht immer die besten, ja, sie haben vorher meist in anderen Anstalten Schiffbruch erlitten. Lehrer, die ihren Söhnen die Ausbildung für einen anderen, besser lohnenden Beruf zu ermöglichen imstande sind, werden sie nicht mehr in den mühevollen und schlecht bezahlten Dienst an Volksschulen eintreten lassen. Nur wenn eine große Kinderzahl die Aufwendung beträchtlicher Mittel für das einzelne Kind unmöglich macht, oder wenn Begabung und Eifer des jungen Menschen die Absolvirung einer höheren Lehranstalt unmöglich erscheinen lassen, pflegen Volksschullehrer ihre Söhne in die Seminarien zu senden. So rekrutirt sich die Schülerschaft unserer Anstalten gegenwärtig vorwiegend aus den untersten Volksschichten. Das ist nun an sich durchaus kein Unglück; aber selbstverständlich bringen solche Jünglinge, wenn sie nicht vorher eine höhere Schule besucht und im Verkehr mit Altersgenossen aus gebildeten Familien mancherlei Anregungen empfangen haben, einen sehr engen Horizont mit. Nur wenn sie gut begabt, von Liebe und Begeisterung für ihren künftigen Beruf erfüllt und von dem ernsten Verlangen beseelt sind, alle wolgemeinten Bemühungen der Lehrer voll zu ihrer harmonischen Ausbildung auszunutzen, werden sie sich gegenseitig heilsam beeinflussen; andernfalls reibt sich der Kiesel am Kiesel, ohne dass etwas Gutes dabei zum Vorschein kommt. Immer wieder bricht die derbe ursprüngliche Rusticität durch, die sich den Lehrern allzu oft als empfindliches Hemmnis ihrer Thätigkeit entgegenstellt. Noch weit bedenklicher erscheint mir der Umstand, dass sich nicht wenige Jünglinge dem Lehrerberufe ausschließlich deshalb zuwenden, weil sie dann die bekannten Vergünstigungen im Militärdienst genießen. Wenn auch für die künftigen Volksschullehrer die einjährige Dienstzeit eingeführt wird, vermindert sich der Zudrang zu den Lehrerbildungsanstalten sicher ganz bedeutend. Das würde für diese selbst nur vortheilhaft sein, denn dadurch würden viele Elemente aus ihnen ferngehalten, die sich gegenwärtig ohne allen inneren Beruf hineinbegeben, blos um einen äußeren, allerdings schwerwiegenden, Vorteil zu erlangen. Gegenwärtig aber haben die Seminarien

sich noch mit diesen unzuverlässigen, wenig willigen, dem künftigen Berufe vielleicht sogar abgeneigten Schülern abzufinden, so gut es eben geht. Und weiter kommt bei der Rekrutirung unserer Anstalten in Betracht, dass auch die gegenwärtig fast allgemein üblich gewordene Gepflogenheit, den Seminaristen aus Staats- und sonstigen Mitteln ansehnliche Stipendien zu zahlen, gar manchen in die Lehrerbildungsanstalten lockt, der ohne diese Erleichterung draußen bleiben würde. Diese Stipendienzahlung ist ja insofern mit großer Freude zu begrüßen, als sie manchem braven und begabten, aber unbemittelten Jünglinge die Ausbildung zum Lehrer ermöglicht; sie wurde aber nur eingerichtet, um das beständig drohende Gespenst des Lehrermangels zu bannen und erweist sich nun insofern als verhängnisvoll, als sie eine nicht geringe Anzahl junger Leute aus rein äußerlichen Gründen bestimmt, den Lehrerberuf zu erwählen. Derartige kluge Weltkinder wollen sich eben unter möglichst geringem Aufwand von eigenen Mitteln eine feste Stellung, ein gewisses, wenn auch bescheidenes Einkommen sichern; alles Übrige ist ihnen gleichgültig. Mit ihrem ernsten Wollen, ihrer hohen Auffassung von der künftigen Berufsthätigkeit darf der Lehrkörper also durchaus nicht rechnen; sie sind Mietlinge und bleiben es.

So kommt es also, dass sich unter den Seminaristen viele finden, denen es an Begabung, an Fleiß, an ernstem, sittlichem Wollen, an hingebender Ausdauer mangelt. Sie hemmen ihre Lehrer auf Schritt und Tritt, sie hindern jeden Versuch zu höherem Fluge schon im Entstehen, sie sind der lähmende Ballast, mit dem der Lehrer zum Schaden der begabten und willigen Schüler beständig rechnen muss. Unsere Schülerschaft setzt sich eben in höchst eigenthümlicher Weise zusammen; dem einen Theile fehlt die Begabung dazu, den Anforderungen gerecht zu werden, die das Seminar stellt und stellen muss; der andere Theil dagegen entbehrt des ernsten, festen Willens und sitzt sich durch die Anstalt durch, so gut es eben geht. In der ersten Kategorie finden sich zahlreiche sehr brave und fleißige Leute; aber trotz allen guten Willens bleiben sie mittelmäßige Köpfe, bei denen das praktische Können im Unterrichten das Wissen weit überwiegt. In der zweiten Gruppe sind nicht selten recht begabte Menschen, die der Leichtsinn aber zu keinem vollen Erfolge kommen lässt. Bei den gut beanlagten ist es überhaupt wie bei den talentirten Schülern höherer Lehranstalten: sie nützen ihre Kräfte selten voll aus, weil sie sich auf ihre Begabung verlassen. „Warum werden solche Schüler, die in Bezug auf Anlagen, Fleiß und sittliche Haltung nicht genügen, überhaupt in die Seminarien

aufgenommen? Warum weist man sie nicht aus, wenn sich ihre Unfähigkeit und ihr Mangel an sittlicher Energie im Anstaltsleben erwiesen hat? Warum entlässt man sie ins Lehramt, statt sie durch Nichtbestehenlassen daraus fern zu halten? Ist's nicht eine Schmach, dass so viele der jungen Leute den gesammten Lehrerstand dann durch ihre Berufsführung und ihr außeramtliches Leben in gröblichster Art bloß stellen? Können es Behörden und Seminarlehrer verantworten, die Hebung des Ansehens der Volksschullehrer so zu hindern?" Diese und ähnliche Fragen werden nicht selten in Lehrerkreisen laut. Die Antwort darauf lautet einfach: „Der große Bedarf an Lehrkräften, der zeitweise immer wieder auftretende empfindliche Mangel an Lehrern zwingt dazu, auch mit mittelmäßigen und ganz geringen Individuen zufrieden zu sein." Daher drückt man in den meisten Gegenden des Reiches nicht ein, sondern beide Augen zu, denn die klaffenden Lücken müssen gefüllt werden, es sei, wie es sei. Schon in die Präparandenanstalten werden viele Leute aufgenommen, die weder körperlich noch geistig zur dereinstigen Ausübung des Lehrerberufes geeignet erscheinen. Dass mit solchen Zöglingen, die sich mühselig durch die Seminarien durchsitzen und anstandslos aus ihnen entlassen werden, nichts anzufangen ist, wird jeder gerecht Denkende zugeben. Auch die größte Lehrkunst aller Regierungs- und Schulräthe würde aus derartigen Schwachköpfen nichts wesentlich anderes machen, als die Seminarlehrer mit schwerer Arbeit daraus formen. Fleiß und Geschick stumpfen an ihnen, die größte Liebe und Geduld erschlafft endlich im vergeblichen Mühen. Solche Leute können dann aber natürlich auch keine befriedigende zweite Prüfung bestehen.

Nun hat sich aber auch herausgestellt, dass die Prüfungszeugnisse bei der Wiederholungsprüfung fast durchgängig geringer ausfallen, als bei der Entlassungsprüfung vom Seminar, selbst bei guten Schülern. Die Ursachen dieser unangenehmen Erscheinung sollen im Nachsehenden gleichfalls aufgesucht werden.

Das Seminar für Volksschullehrer hat unter allen Lehranstalten wol die verzwickteste Stellung. Es soll eine allgemeine Bildungsanstalt sein, daneben als Berufsschule Erkleckliches leisten, der Kirche gute Cantoren und Organisten liefern und daneben noch mancherlei anderen praktischen Interessen dienen, z. B. Obstbau und Landwirtschaft fördern, seinen Zöglingen den Unterricht bei nichtvollsinnigen Kindern ermöglichen und sie endlich zur Übernahme des Gemeindeschreiberamtes befähigen. So kommt es, dass sein Lehrplan

einer endlos langen Speisekarte gleicht, deren gründliche Durchkostung den geistigen Magen verderben muss. Der Umfang der Pensen bringt es bei der Kürze der verfügbaren Zeit naturnothwendig mit sich, dass der Unterricht vielfach zu einem nothdürfigen Nippen und Naschen wird, weil sich die Schüler die Menge des verschiedenartigen Stoffes nicht gründlich anzueignen vermögen. Schließlich, namentlich zur Zeit der Wiederholungen am Jahresschlusse, wird den Schülern durch dieses Sammelsurium halbverdauten Wissens zu Muthe wie dem hochgelehrten Doctor Faust; es wird ihm von alledem so dumm, als ging ihm ein Mühlrad im Kopfe herum. Aber wenn er sich durch das Fegfeuer des ersten Examens, in dem wahrlich nicht wenig verlangt wird, glücklich hindurchgearbeitet hat, dann vergisst er im Gefühle seiner Candidatenwürde leicht, welche klaffenden Lücken sein Wissen vor den Augen der gestrengen Lehrer immer noch zeigte. Seine Berufsstellung bringt ihn überdies meist mit Leuten in Berührung, die in ihrer Bildung tief unter ihm stehen. Was Wunder, dass das Gefühl berechtigten Stolzes über den ersten errungenen Erfolg in thörichten Hochmuth überschnappt? Der junge Mann hält sich nun umsomehr für ein großes Licht, als er ja Tag für Tag mit Unmündigen verkehrt, die geistig tief unter ihm stehen und zu ihm emporschauen wie zu einer hohen Leuchte aller Wissenschaft und Kunst. Da die meisten der jungen Lehrer überdies in kleineren Orten thätig sind, wo sie wenig oder keine Gelegenheit haben, mit geistig höher stehenden Personen zu verkehren; da viele, statt Verkehr mit Gebildeten zu suchen, sich geflissentlich von ihnen fernhalten oder sich in ihren Kreisen unmöglich machen, bewegen sie sich schließlich eben nur unter Menschen, von denen sie nichts lernen, keine Anregung empfangen können. Diesen reden sie dann gewichtig vor, wie viele und was für bedeutsame Collegia sie gehört, in wie vielen Wissenschaften sie Examen gemacht haben und daheim sind. Den schlichten Hörern steht dabei der Verstand fast still, sie sind eitel Verwunderung über den hochgelehrten jungen Lehrer. Dem steigt darüber der Hochmut noch ärger zu Kopfe; er vergisst, dass alles, was er gelernt hat, selbst wenn er sehr begabt ist und außerordentlich fleißig war, doch nur einen armseligen, kümmerlichen Anfang darstellt, wenn man das Gesammtgebiet der Wissenschaften, mit denen er sich beschäftigt hat, in Betracht zieht. Mit dem Austritt aus dem Seminar soll die Bildungsarbeit des jungen Lehrers an sich selbst erst recht beginnen. Er soll unablässig bemüht sein, sich nicht nur in seinem speciellen Berufe, sondern auch in seinem allgemeinen

Bildungsstande stetig vorwärts zu bringen. Aber gerade darin hapert es ganz bedenklich, wie eben der Ausfall der Wiederholungsprüfung beweist; deshalb wird das Gelernte meist vergessen und wenig Neues hinzugelernt.

In den meisten Lehrerbildungsanstalten herrscht strenge Zucht, sie stellen ernste Forderungen an ihre Zöglinge. Der Lehrplan weist ihnen ihre Stellung unter den höheren Lehranstalten an; ein beträchtlicher Theil der neueintretenden Schüler steht aber kaum auf dem geistigen Standpunkte eines guten Schülers einer gehobenen Volksschule. Daraus entsteht ein unleidliches Missverhältnis für die Lehrer an den Seminarien: auf der einen Seite die Forderungen der Behörde, auf der anderen das Unvermögen eines großen Bruchtheils der Schüler — da heißt es, energisch anfassen und von sich selber wie von den Seminaristen straffe, angespannte Arbeit fordern. Dadurch aber entsteht ein Zustand, der von vielen der jungen Leute als eine unleidliche Treiberei empfunden wird. Kaum haben sie die Schwelle des Seminars überschritten, da ist auch von der Mehrzahl der neugebackenen Lehramtscandidaten vergessen, dass die Seminarlehrer nicht minder hart arbeiten mussten, um sie dem gesteckten Ziele zuzuführen. Nun winkt den Entlassenen eine Zeit verhältnismäßiger Freiheit; in sehr frühen Jahren schon, wenn der Studirende erst einen neuen Abschnitt seiner Berufsbildung beginnt und noch gar nicht an eine feste Stellung im bürgerlichen Leben denken kann, steht der junge Lehrer schon in Amt und Würden. Er verfügt über selbsterworbenes Geld, und nun macht sich die Einwirkung des Zeitgeistes nicht selten in hässlichster Weise an ihm geltend. Statt den hohen Idealen nachzustreben, die ihm große pädagogische Meister gezeigt haben, ergibt er sich einem leichtfertigen Genussleben, so weit ihm dies seine knappen Mittel erlauben. Um sich für den verhassten „Zwang“ des Seminarlebens zu entschädigen, sucht er eine falsch verstandene Freiheit möglichst gründlich auszukosten. Er sitzt viele Stunden lang beim Kartenspiel in der übelduftigen Kneipe, statt sich in Gottes herrlicher Natur einem erhebenden und veredelnden Genusse hinzugeben; er frequentirt die verhältnismäßig harmlose Kegelbahn eifrig, oder ergötzt sich am Billardspiel, er „gondelt“ wol auch, wie dies neuerdings vielfach Mode geworden ist, auf dem Velociped durch die Welt, nicht überlegend, dass er damit die Klagen über die „Not“ der jungen Lehrer selbst als unberechtigt hinstellt, denn wer sich ein solches Hunderte von Mark kostendes Vehikel zu kaufen vermag, der ist entweder nicht arm — oder nieder-

trächtig leichtsinnig. Vielleicht thut der junge Vicar, oder wie er sonst heißen mag, seine Schuldigkeit in der Schule nach besten Kräften; sonst aber will er Ruhe haben, sich namentlich nicht mit langweiligen, trockenen Wiederholungen herumplagen; noch weniger denkt er daran, ab und an einmal die Feder zur Hand zu nehmen und eine freie größere Arbeit über einen wissenschaftlichen Gegenstand zu schreiben, wie dies der junge Geistliche z. B. ja naturnothwendig muss. So geht ihm ein großer Theil der mühsam errungenen sprachlichen Fertigkeit verloren; so kommt es, dass sich in den Eingaben junger Lehrer an Behörden grobe Sprachfehler und auffallende Verstöße gegen Logik und Stilistik finden. In der geschilderten Weise gönnt sich der junge Mann eine Zeit der Ruhe von wissenschaftlicher Arbeit, bis die 2. Prüfung heranrückt. Da von ihrem Bestehen die feste Anstellung, von dieser wieder die Berechnung der Dienstzeit und damit die ganze äußere Lage abhängt, möchte man sie natürlich gern möglichst bald hinter sich bringen. Der provisorisch Verwendete denkt also häufig: „Frisch gewagt ist halb gewonnen.“ Er wiederholt kurze Zeit, merkt, dass ihm vieles entschwunden ist, stürzt sich aber trotzdem mit Todesverachtung in das Wagnis. Im Grunde genommen ist's ihm einerlei, ob sein Zeugnis mit dem Abgangszeugnis gleich lautet — wenn er nur besteht. So erklärt es sich, dass die Ergebnisse der 2. Prüfung durchschnittlich geringer sind als diejenigen der Abgangsprüfung. Die Prüflinge haben sich eben nicht sorgsam genug vorbereitet, sondern sich auf ihr gutes Glück verlassen. Der Lehrermangel bringt es überdies, wie schon erwähnt, mit sich, dass mancher Seminarist in der 1. Prüfung besteht, von dem seine Lehrer voraus mit Bestimmtheit wissen, er werde aus Mangel an Begabung oder an Fleiß oder an beiden zugleich zum Bestehen der Anstellungsprüfung mindestens dreimal ansetzen müssen und dann vielleicht doch noch aus dem Lehrdienst entlassen werden.

Um gerecht zu sein, weise ich hier aber noch auf einen sehr bedeutsamen Umstand hin: die amtliche Thätigkeit stellt nicht geringe Anforderungen an die jungen Lehrer. Eine neue Welt voller Arbeiten und Pflichten thut sich mit dem Eintritte in das Amt für sie auf. Je ernster und gewissenhafter sie sind, desto angestrengter werden sie sich bemühen, den Forderungen der Aufsichtsbehörden vollkommen gerecht zu werden. Dazu aber wird viel erfordert; sie müssen sich sorgsam auf die einzelnen Stunden vorbereiten, mancherlei Vorkehrungen für den Unterricht treffen (z. B. durch Selbstherstellung

von geeigneten Veranschaulichungsmitteln, Sammeln von Pflanzen und Thieren, Zeichnen von Karten u. s. w.); sie müssen ferner häufig umfangreiche und zeitraubende Correcturen ausführen, Probelectionen halten, sich für Conferenzvorträge rüsten, Organisten- und Cantorendienste verrichten, vielleicht auch noch den Gemeindeschreiber spielen — das alles erfordert viel Zeit. Ist die amtliche Arbeit, die viel Geduld und Anstrengung erfordert, gewissenhaft gethan, dann tritt ein Zustand der Abspannung ein, in dem der junge Mann nicht immer zu energischer Geistesthätigkeit geneigt ist, selbst wenn ernstes Streben in ihm lebt. Wenn er aber wirklich an die Vorbereitung für die 2. Prüfung geht, stößt er nicht selten auf unüberwindliche Schwierigkeiten, bei deren Bewältigung ihm in seinem meist recht einsamen Dasein niemand Rath und Hilfe gewähren kann. Dann verliert er wol den Muth und verschiebt die betreffende Arbeit auf eine bessere Zeit. In solcher Stimmung sucht er wol auch Zerstreuungen der früher geschilderten Art und geräth so vom rechten Wege ab. Nochmals sei aber darauf aufmerksam gemacht, dass den jungen Lehrern gerade in den ersten Jahren ihrer Amtsthätigkeit wenig Zeit zur Vorarbeit für die 2. Prüfung bleibt, wenn sie den Anforderungen des Berufs in jeder Beziehung vollkommen gerecht werden wollen.

Zum Theil erklären sich die geringen Ergebnisse der 2. Prüfung aber auch aus den Mängeln des Bildungsganges, und zwar sowol hinsichtlich des Unterrichtes als der Organisation. Die meisten unserer Zöglinge kommen aus Präparandenanstalten; nur ein kleiner Bruchtheil tritt nach Ablegung der Aufnahmeprüfung aus höheren Lehranstalten ein, oder ist privatim durch Lehrer und Geistliche vorbereitet worden. Unter den ehemaligen Volksschülern schon, die sich zur Aufnahme in die erwähnten Vorbereitungsschulen melden, befinden sich ungemein viel geringwertige Bewerber, ja, diese bilden leider die Mehrheit. Ich habe wiederholt schriftliche Arbeiten solcher Aspiranten gesehen, die von Fehlern der gröbsten Art strotzten. So befanden sich in kurzen und leichten Dictaten, die zur Feststellung der Sicherheit in Grammatik, Orthographie und Interpunction bestimmt waren, 50, 60, 70 und noch mehr erstaunliche Schnitzer. Die kleinen Prüfungsaufsätze zeigten neben solchen groben Verstößen überdies eine verblüffende sprachliche Unbeholfenheit. Ähnlich war's in anderen Dingen. Mit solchen Schülern kann auch der beste und gewissenhafteste Präparandenlehrer nicht so viel leisten, wie man im Interesse des Lehrerstandes und der Volksbildung wünschen muss; er kann bei aller Anstrengung das gesteckte Ziel nicht einmal annähernd erreichen.

Da die Classen der Anstalt voll besetzt werden müssen, können auch nicht alle, die zur Aufnahme ungeeignet erscheinen, zurückgewiesen werden; im Gegentheil, die Vorsteher müssen froh sein, wenn das Haus voll wird. Und so heißt's denn wie im Evangelium vom großen Abendmahl. Und nun beginnt der Drill für das Seminar, denn etwas anderes ist die Präparandenbildung nicht; schon der eigenthümliche, buntscheckige Lehrplan macht ihn zum Mittel für einen bestimmten äußerlichen Zweck. Es fehlt ihm an Ruhe, an Stetigkeit, an Vertiefung, an formal bildender Kraft; Lehrer und Schüler rackern sich mit den Pensen ab, und dabei geht nicht selten auch die Lust an der Arbeit verloren. Das Unterrichtsverfahren bleibt im wesentlichen das der Volksschule: ein elementarisch-anschauliches ohne den leisesten Anflug von Wissenschaftlichkeit; schon die Durchschnittsbegabung der Schüler würde eine andere Methode nicht zulassen. Nach einigen Jahren hat der Präparand die „Reife" zum Eintritt ins Seminar erlangt; eine neue Welt thut sich für ihn auf. Aber unter den Eintretenden befindet sich gar mancher, der seiner intellectuellen Qualität halber niemals in eine Lehrerbildungsanstalt hätte kommen dürfen. Doch dem drohenden Mangel an Lehrern muss vorgebeugt werden — deshalb hat der Prüfungscommissar ein Auge zugedrückt, als es galt, die Schafe von den Böcken zu scheiden. Jetzt setzt nun die Arbeit in der „Hochschule für Volksschullehrer" ein. Jeder Seminarlehrer sieht dem ersten Jahre der Arbeit in der bunt zusammengewürfelten Classe mit Bangen entgegen, je länger er im Dienste steht, desto mehr. Es gilt, die Masse der auf ganz verschiedene Art vorbereiteten, ganz verschieden gearteten und zu einem guten Theile schwach begabten jungen Leute zu einer geistig homogenen Masse zu formen. Dabei macht man oft ungemein traurige Erfahrungen, namentlich beim Unterrichte in der Muttersprache. Manche Neulinge sind wie die Klötze; sie müssen langsam, mühselig bearbeitet werden und stellen die Geduld ihrer Lehrer auf eine harte Probe. Als angenehme Garnirung gesellen sich die Repetenten zu ihnen, Leute, die aus Mangel an Begabung oder Fleiß zurückgelassen wurden und nicht selten über die vermeintliche „Ungerechtigkeit" der Lehrer verbittert sind. Die Art des Unterrichtes im Seminare soll eine andere sein wie in der Volksschule; der Lehrer soll mit seinen Zöglingen allmählich zur wissenschaftlichen Behandlung aufsteigen. Aber so langsam und vorsichtig er diese Veränderung auch einleitet — für einen ansehnlichen Theil der Neulinge bleibt sie ein unausführbarer Sprung — und seufzend muss sich der Seminarlehrer deshalb bequemen, immer

und immer wieder zu der elementarsten Erörterung herabzusteigen. So bleibt es mit vielen Schülern während der ganzen Seminarzeit; vergisst man diese schwerwiegende Thatsache, dann wird man bald genug gewahr werden, dass man über die Köpfe hinweggesprochen hat und dass Zeit und Mühe verloren sind. Es gibt leider sogar einzelne Tröpfe unter den Seminaristen, die ausschließlich ihre Lehrer dafür verantwortlich machen, wenn sie ihr Ziel nicht erreichen; sie meinen, die Lehrer seien nur dazu da, auch an den Schwachköpfen so lange zu nudeln und zu stopfen, bis diese endlich begriffen haben. Wo findet man Ähnliches auf Hochschulen? Dort regt der Lehrer nur an — die Durchdringung und Aneignung ist wesentlich Sache des Studirenden. Die Überschätzung des „präsenten Wissens“ bringt es zudem mit sich, dass eine beträchtliche Anzahl unserer Schüler nur das gedächnismäßige Lernen des Wissensstoffes schätzt, alle Bemühungen, die auf rein formale Schulung der Geister gerichtet sind, aber nicht gebürend würdigt oder vielleicht gar missachtet. Darin aber liegt nach meiner Überzeugung ein Hauptübelstand.

Was nun die Mängel des Seminarwesens selbst anlangt, so möchten als hauptsächlichste folgende anzuführen sein. Sie gehören in den Kreis dieser Erörterungen, weil sie mit an dem schlechten Ausfall der 2. Prüfungen schuld sind.

Vielfach ist die Schülerzahl der Classen zu groß, sodass die genügende Durcharbeitung derselben unmöglich wird. 30 bis 40 und noch mehr Zöglinge in einer Classe kann auch der gewandteste und tüchtigste Lehrer nicht so durchfragen und anregen, wie es wünschenswert erscheint. Bleibt man z. B. bei der Wiederholung an einem Zögling hängen, um hervortretende Unklarheiten oder irrige Auffassungen zu beseitigen, so gewahrt man plötzlich mit Schrecken, dass die Stunde im Nu verflogen ist, und dass man das neue Pensum nun nicht mehr bewältigen kann. Deshalb erscheint es dringend geboten, die Schülerzahl auf 20—25 herabzusetzen. Die günstigsten Verhältnisse hat unseres Wissens in dieser Beziehung das Königreich Sachsen aufzuweisen. Sodann lässt sich nicht verkennen, dass unsere Zöglinge mit Unterrichts- und Arbeitsstunden überladen sind. Man betrachte sich doch einmal den Arbeitsplan eines solchen jungen Menschen, und man wird zugestehen müssen, dass auf die Dauer ein solches schädliches Übermaß nicht ertragen werden kann. Schon die Zahl der täglichen Lehrstunden ist zu beträchtlich; rechnet man dazu noch die zahlreichen Musikübungs- und Vorbereitungsstunden,

so kommt eine Ziffer zum Vorschein, die ernste Bedenken erregen muss. Der Seminarist ist officiell vom frühen Morgen bis in die tiefe Nacht geistig angestrengt; das muss gerade die fleißigsten und eifrigsten Schüler stumpf und matt machen. Thatsächlich bleibt den jungen Leuten zum Spazierengehen, zum Tummeln im frohen Jugendspiel so gut wie gar keine Zeit, und dadurch gerade wird das Gleichgewicht zwischen Körper- und Geistesleben überaus empfindlich gestört. — Ferner ist die Zahl der Lehrfächer zu groß, der Umfang derselben viel zu weit. Auch hervorragend begabte und gewissenhafte Seminaristen haben mir oft ehrlich gesagt: „Es ist unmöglich, im kurzen Zeitraum von 5 Jahren die Masse des Stoffes zu bewältigen, der bewältigt werden soll." Dieser Übelstand entspringt zum Theil aus der unheilvollen Zwitterstellung des Seminars, das Fachschule und Anstalt für Begründung allgemeiner Bildung zugleich sein soll; zum Theil entsteht er aber auch aus der irrigen Auffassung, die Grillparzer mit den scharfen Worten gegeißelt hat: „Von jedem etwas und von allem nichts." Der künftige Lehrer soll auf möglichst vielen Gebieten des Wissens daheim sein, und deswegen eben wird er es auf keinem wirklich. Man betrachte doch die Lehrpläne der Seminarien vorurtheilsfrei und beachte, welche thörichten Anforderungen überdies täglich in Bezug auf die Zahl ihrer Lehrfächer gestellt werden! Man fordert, sie sollen zu ihren vielen Fächern und Fächelchen auch noch Landwirtschaft, Stenographie, künstliche Fischzucht, Nationalökonomie und andere Dinge lehren. Gerade hier gilt es, einen energischen Schritt zu thun! „Non multa, sed multum!" sei die Parole. Und nun gar der Umfang der einzelnen obligatorischen Lehrfächer! Man betrachte sich doch nur in den Lehrberichten die Menge des in einer einzigen Woche durchgepeitschten Stoffes aus den verschiedenen Disciplinen! Man überfliege die Masse dessen, was darin für ein Jahr verzeichnet steht, und man wird zugeben müssen, dass in den Köpfen mittelmäßig begabter Leute ein geistiger Hexenbrei entstehen muss! Was bleibt den Seminaristen anders übrig, als sich der Masse des anflutenden Stoffes gegenüber passiv zu wehren? Sie finden sich in den Stunden mit dem einzelnen Lehrer ab, so gut es geht, um auch den Ansprüchen der anderen leidlich genügen zu können. Aber es ist mit dem Wissensstoff wie mit dem Wasser, von dem der Dichter singt: „Es rauscht hinein, es rauscht hinaus — ist keine Spur geblieben." Die fortwährend neu herzuströmenden Mengen des Stoffes verwischen das Gelernte, drängen es aus der Bewusstseinsnähe; wenn man wenige Wochen später wieder nach Dingen fragt, die eingehend behandelt

wurden, ist bei zahlreichen Schülern keine Spur mehr davon vorhanden. Wie glücklich sind im Vergleiche dazu die Gymnasiasten, die durch ihren Lehrplan vor solcher unheilvollen Zersplitterung behütet werden! Muss denn wirklich in dem unglückseligen Seminar alles getrieben und gelernt werden? Gilt es nicht vielmehr, solide Grundlagen zu legen, auf denen der Seminarist einst selbstthätig weiter bauen kann? Wer verlangt vom Theologen, vom Juristen, vom Philologen, dass er auf einer solchen Menge von Wissensgebieten heimisch sein soll, wie sie das Seminar tractirt? Trotzdem wird kein vernünftiger Mensch etwas an ihrer Bildung auszusetzen finden, wenn sie z. B. nicht wissen, wieviel Tarsen der oder jener Käfer hat und wie der jeweilig regierende Herrscher von Uganda heißt. Eben weil das Wissen im Seminarunterrichte so sehr betont wird, ist das Können oft so gering, und deswegen wieder haftet der Bildung unserer Abiturienten so sehr der Makel der Halbheit an. — Endlich darf nicht vergessen werden, dass viele Seminaristen die Erlangung der nöthigen Sicherheit und Fertigkeit im praktischen Unterrichten für die Hauptsache im Seminarunterricht halten und dass sie alles Übrige deswegen mehr oder weniger für ein nothwendiges Übel halten. Ihr Wissen reicht, wie sie meinen, in jedem Fall für die künftige Lehrthätigkeit an Volksschulen aus; deswegen empfinden sie wenig Neigung, ihren Geist mit vermeintlicher Überfracht zu belasten.

Aber auch die Einrichtung der zweiten Prüfung selbst erscheint mir verbesserungsfähig. Zunächst ist sie bloße Wiederholungsprüfung und verlangt von den Examinanden nochmalige vollständige Durcharbeitung des schon im Seminar wieder und wieder bis zum Ekel repetirten. In welchem anderen Berufe besteht eine ähnliche Einrichtung? Meines Wissens in keinem! Wo in gelehrten Berufen zweite Prüfungen eingerichtet wurden, hat man sie fast rein praktisch gestaltet, so bei Theologen und Juristen. Die Behörden gingen dabei von der sehr richtigen Ansicht aus, die wissenschaftliche Qualität des betreffenden Mannes trete dabei ohnehin genügend hervor. — Sodann wird in den Wiederholungsprüfungen der jungen Lehrer wol oft noch zu großer Wert auf das bloße Wissen von Namen, Zahlen, Formeln, Systemen u. s. w. gelegt, die für die allgemeine Bildung geringe oder keine Bedeutung besitzen. Namentlich neigen Fachlehrer dazu, solchen Dingen eine übertriebene Bedeutung beizulegen, während man es im Leben der gebildeten Kreise durchaus nicht als ein Zeichen von Unbildung betrachtet, wenn ein Mann solche Curiositäten nicht weiß. Auch legt

man in den Anstellungsprüfungen wol zuweilen einzelnen Fächern eine allzugroße Bedeutung bei. Ferner ist die für die mündliche wie schriftliche Prüfung bestimmte Zeit zu kurz, als dass man ein vollständig zutreffendes Urtheil über die einzelnen Examinanden abgeben könnte. Schriftlich können sie daher nicht mit der nöthigen Ruhe und Überlegung arbeiten, mündlich das Maß ihres Wissens nicht genügend zeigen, weil auf den einzelnen in jedem Fache nur wenige Minuten kommen. Hat ein Examinand besonderes Pech, so kann es das Schicksal wol auch fügen, dass er gerade solche Gegenstände zu bearbeiten, solche Fragen zu beantworten bekommt, die ihm durch Zufall weniger vertraut sind. Damit ist es eben wie in allen Prüfungen. So kommt es, dass ein mittelmäßiger Kopf, dem Fortuna besonders hold ist, seine Gesammtnote um einen Grad erhöht sieht und darob in nicht geringen Zorn gegen die „ungerechten“ Seminarlehrer geräth, während vielleicht ein recht fleißiger und braver junger Lehrer infolge von Ängstlichkeit oder besonderem Missgeschick seine Note zu seinem größten Leidwesen herabgedrückt sieht. Haben die Prüflinge überdies das Malheur, von bisher unbekannten Examinatoren mit besonderen Eigenthümlichkeiten und Liebhabereien geprüft zu werden, so kann jener Fall erst recht eintreten, namentlich wenn die Herren vielleicht schroff und barsch sind.

Wie nun aber abhelfen? Was thun, um die zweiten Prüfungen fruchtbringend und anregend zu gestalten, ihnen größeren Wert zu sichern?

Ich weiß darauf zunächst nur eine Antwort: man stelle die Volksschullehrer amtlich, finanziell und gesellschaftlich so, dass es begabten jungen Leuten auch aus den bemittelten und gebildeten Ständen wünschenswert erscheint, sich dem Lehramt an Volksschulen zu widmen! Dann werden sich mehr Examinanden zu den Aufnahmeprüfungen an den Seminarien einfinden, man wird die besten unter ihnen auswählen und sich so einen Schülerbestand sichern, der fähig ist, den Anforderungen der Zeit an die Lehrerbildungsanstalten gerecht zu werden. So und nur so lässt sich gründliche Wandlung schaffen! Alle anderen Mittel sind nur Nothbehelfe, nur Flickwerk! Einstweilen aber halte man nach Möglichkeit alle Persönlichkeiten aus den Seminarien fern, die nicht aus innerer Neigung den Lehrberuf erwählen wollen, sondern äußere Vortheile suchen. Hinweg also mit den Vergünstigungen im Militärdienst! Und auch in der staatlichen Stipendienverwilligung werde weise Beschränkung

geübt! Hinaus aus unseren Anstalten mit allen, denen neben der Begabung vielleicht auch noch der Ernst, der Fleiß, die Liebe zum einstigen Berufe, die sittliche Haltung fehlt! Man bemühe sich mit allem Eifer, die jungen Leute zu der Erkenntnis zu bringen, dass ihr Wissen auch nach Absolvirung des Seminars noch armseliges Stückwerk ist, dass die Zeit der wissenschaftlichen Arbeit nach dem Austritt für sie erst recht beginnen soll! Die Präparandenschulen als solche sind aufzuheben, oder wenigstens in Proseminare umzuwandeln, sodass die Lehrerbildungsanstalten erleichtert werden indem ihnen die Proseminarien einen Theil der Pensenlast abnehmen. Noch viel zweckmäßiger erscheint es mir 5-, beziehungsweise 6-classige Anstalten zur Ausbildung der Volksschullehrer einzurichten. In Sachsen hat sich ja das 6-classige Seminar bestens bewährt. In ihm kann wenigstens mit mehr Ruhe, Stetigkeit und Gründlichkeit gearbeitet werden, weil die Classen ein organisches Ganzes mit einheitlichem Lehrplan bilden. Die Schülerzahl der einzelnen Classen werde so bemessen, dass gründliche Durchbildung der einzelnen Zöglinge möglich ist, soweit sie im Rahmen des Seminars unter den gegebenen Verhältnissen erreichbar erscheint! Die Zahl der Lehrfächer werde beschränkt, namentlich ihr Umfang wesentlich vermindert. „Sichtet die Lehrstoffe!“ Diese pädagogische Mahnung gilt den Seminarien mehr wie allen anderen Bildungsanstalten. Man sorge dafür, dass die Seminaristen nicht mit Lehr-, Übungs- und Vorbereitungsstunden überbürdet werden, dass sie körperlich und geistig frisch und kräftig bleiben. Im Unterrichte trete überall das formale Element entschieden in den Vordergrund! Die 2. Prüfung selbst ist zu einer vorwiegend praktischen umzugestalten; neben der theoretischen und praktischen Pädagogik sollen die wichtigsten Fächer des Volksunterrichtes darin die Hauptrolle spielen. Aus der bloßen Wiederholungsprüfung werde eine Veranstaltung, die zu ergründen sucht, ob die jungen Leute treu und fleißig an ihrer allgemeinen und ihrer speciellen Berufsbildung gearbeitet hatten. Es würde zu weit führen, hier eingehende Vorschläge nach dieser Richtung hin zu machen. Ich denke mir die Sache ungefähr so: die Prüflinge fertigen behufs Feststellung ihres Bildungsstandes eine Anzahl schriftlicher Arbeiten von größerem Umfange, also sogenannte Aufsätze oder Abhandlungen, wozu sie ausreichend Zeit erhalten. Außer einem rein pädagogischen Aufsatze würde eine längere Katechese über einen Stoff aus dem Religionsunterrichte, eine Abhandlung oder eine Lection aus

dem Rechnungsunterrichte zu liefern sein (eventuell Lösung schwierigerer Aufgaben aus dem Gebiete dieses Faches in der Volksschule auf verschiedene Art nebst Bezeichnung der zweckmäßigsten Lösung unter besonderer Begründung — Erfindung solcher Aufgaben [z. B. in Bezug auf Alters- und Invaliditätsversicherung — Erläuterung und Begründung methodischer Principien an Beispielen u. s. w.) Hierzu würde etwa noch eine Abhandlung über eine bestimmte, in den Händen des Prüflings befindliche Dichtung größeren oder kleineren Umfanges und abwechselnd eine Arbeit aus den übrigen Unterrichtsdisciplinen kommen, doch so, dass die Wahl des Themas schon freie Entfaltung der geistigen Kraft, nicht Aufzählung toten Wissens fordert. (Beispiele: Die Einwirkung der Völkerwanderung auf die Germanen. Die verderblichen Folgen der Römerzüge für Deutschland. Die Sünden Frankreichs an unserem Volke. — Weshalb ist Deutschland einer starken Heeresmacht benöthigt? Welche Eigenthümlichkeiten und Naturmächte wirken günstig auf das Klima Europas ein? Welche überseeischen Länder sind dem Deutschen zur Auswanderung zu empfehlen? warum gerade diese? — Welche Charakterthiere hat Afrika aufzuweisen, und welche Eigenthümlichkeiten zeichnen dieselben aus? Vergleichung der deutschen Nadelbäume. Landwirtschaftlich nützliche und schädliche Thiere in ihrem Leben und Treiben. — Die Elektricität, eine neue Weltmacht. Physikalische Vorgänge in der Atmosphäre und ihre Bedeutung. Welche Art der Wagen erweist sich für den täglichen Gebrauch am zweckmäßigsten und empfehlenswertesten? u. s. w.) In ähnlicher Art würde sich die mündliche Prüfung zu gestalten haben; auch sie hätte weniger die Erhaltung und Erweiterung des Wissensschatzes als das Maß der geistigen Kraft, die formale Schulung des Geistes festzustellen. So würde z. B. in Religion ein Bibelabschnitt, ein Kirchenlied; in Literatur eine in den Händen der Examinanden befindliche Dichtung; in Sprachlehre ein Lesestück; in Mathematik eine Anzahl praktischer Aufgaben; in Geschichte ein bestimmter, allgemein wichtiger Abschnitt im Anschluss an eine Dichtung historischen Inhaltes; in Geographie ein Stück Landkarte; in Naturgeschichte eine Anzahl vorgelegter Naturkörper; in Naturlehre eine bekannte Naturerscheinung, eine physikalische Zeichnung, ein Apparat zu behandeln sein. Für die Examinatoren wäre die Sache auf solche Art nicht leicht; aber sie hätten den Vortheil, sich überall an Concretes halten zu können, und die wirkliche geistige Beschaffenheit der jungen Lehrer, das Maß ihres Könnens träte bestimmter hervor. Selbstverständlich müsste den

Prüflingen zu schriftlichen Arbeiten ausreichend Zeit gelassen werden, sodass sie auf Inhalt und Form gleiche Aufmerksamkeit verwenden könnten. Die besonderen Glücksumstände, die bei der heutigen Einrichtung eine so bedeutsame Rolle spielen, würden bei dem vorgeschlagenen Verfahren fast ganz in Wegfall kommen. Im Interesse des gesammten Lehrerstandes ist aber dringend zu wünschen, dass bei Abgabe des Urtheils über den Ausfall der Prüfung die entsprechende Strenge walte! Wer in seinen Leistungen ungenügend oder schwach ist, den lasse man unbarmherzig so lange durchfallen, bis er Besseres aufzuweisen imstande ist! Wer dazu weder Anlagen noch ernsten Willen besitzt, den entferne man ohne Nachsicht aus dem Schuldienste! Man wird der Lehrerschaft und der Volkserziehung damit den größten Dienst erweisen.

Für heute genug! Man prüfe meine Auseinandersetzungen, die in der besten Absicht geschrieben wurden, ruhig, und organisire die Wiederholungsprüfungen ihnen entsprechend versuchsweise anders! Schon die Beseitigung des Widerwillens vor der öden, endlosen Lernerei und Wiederholerei würde einen großen Fortschritt darstellen. Nachdrücklich nehme ich die deutschen Seminarlehrer nochmals gegen die Vorwürfe in Schutz, die man ihnen aus Anlass der geringen Ergebnisse bei den zweiten Prüfungen mittelbar und unmittelbar häufig macht. Sie sind unschuldig daran, denn mit allem Fleiß und aller Treue vermögen sie die ungünstigen Verhältnisse, unter denen sie meist arbeiten, nicht zu überwinden. Viele der lautesten und heftigsten Tadler haben überhaupt keine Ahnung von den großen Schwierigkeiten, die bei unserer Arbeit zu überwinden sind. Ihnen rufe ich zu: „Kommt herein, arbeitet selbst mit und an unseren Schülern, und ich bin felsenfest überzeugt, dass Ihr sehr bald aufhören werdet, Vorwürfe zu machen, die in keiner Hinsicht gerechtfertigt sind!“

Das Schriftprincip im Schreib- und Leseunterrichte.

Von H. F. Walsemann-Hamburg.

Die Kunst des Gebrauches einer Lautschrift, wie der unserigen, beruht im wesentlichen darin, dass man Lautganze elementirt und die Sprachlaute einzeln bezeichnet, bezw. die Lautworte der Schriftzeichen wieder sammelt und die Lautganzen zusammenfügt. Wenn hiernach das Schriftprincip als die nothwendige Grundlage alles Schriftgebrauches gelten muss, so kann sich die Schule der Aufgabe nicht entziehen, eben dasselbe in möglichst vollkommenem Maße in das Wissen und Können der Kinder überzuführen. Das alte Buchstabirverfahren mit nachfolgendem Schreibunterrichte war dazu nicht geeignet; denn es brachte die wirklichen Sprachelemente nicht zur klaren Ausprägung. Man ist deshalb in unserem pädagogischen Jahrhundert allgemein zu Schreiblesemethoden übergegangen, welche bei sonstigen Verschiedenheiten das Lautiren als wesentliche Function gemein haben. Allein der meist nur für die Dauer eines Schuljahres innegehaltene richtige Weg zur Erlangung der Schreib- und Lesefertigkeit führt noch nicht zu dem angedeuteten Ziele. Der beste Beweis hiefür ist, dass die gegenwärtige Generation, die doch bereits nach der Lautirmethode unterrichtet worden ist, sich mit ihr noch immer nicht recht befreunden mag. Man hält vielmehr die Einübung und Verwendung der reinen Sprachlaute meist noch für absonderlich, bedient sich, wenn es gilt, eine Lese- oder Schreibschwierigkeit zu überwinden, consequent des Buchstabirens und verhält sich dem richtigeren Schulunterrichte gegenüber gänzlich passiv oder hemmt ihn gar durch Einübung von Unrichtigkeiten. Muss nicht auch die Thatsache befremden, dass man sich in Laienkreisen bei unserer verfahrenen Orthographie immer noch ganz wohl fühlt und den bezüglichen Reformbestrebungen oben und unten mit Gleichgültigkeit gegenüber steht? Es würde, es müsste anders werden, sobald eine klare und gewisse

Erkenntnis des Schriftprincipes im Sprachbewusstsein unseres Volkes vollkommen und allgemein zum Durchbruch gelangte. Dass solches nicht längst geschehen ist, liegt hauptsächlich an der heutigen Praxis im Lese- und Schreibunterrichte vom zweiten Schuljahre ab.

Es dürfte nämlich in der Gegenwart nur wenige Schulen geben, in denen nicht nach Absolvirung der Fibel mit dem Lautiren aufgehört und von da ab für immer zum Buchstabiren übergegangen wird. Nachdem man also mit Mühe und Not die Lautvorstellungen eben gewonnen und den Kindern das Princip einer Buchstabenschrift nothdürftig zu eigen gemacht hat, geht man, anstatt fortdauernd zu klären, zu befestigen und auf Grund des Gelernten allen weiteren technischen Schriftgebrauch vollziehen zu lassen, mit Eifer daran, die reinen Elemente der Lautsprache mit Zusätzen zu versehen, dadurch das Schriftprincip zu trüben und seine Anwendung erheblich zu erschweren. Und leichter, als man vielleicht denkt, gehen die Früchte des erstjährigen Schreibleseunterrichtes wieder verloren. Am Ende des zweiten Schuljahres ist kein Kind mehr imstande, eine Leseschwierigkeit lautirend zu überwinden und beim Schreiben sich der Art und Aufeinanderfolge der elementaren Sprachthätigkeiten bewusst zu werden. Alle haben sich gewöhnt, die Buchstabennamen als die sprachlichen Elemente anzusehen und, so weit das Elementiren beim Schriftgebrauch noch erforderlich ist, dasselbe buchstabirend zur Ausführung zu bringen. Heißt doch die gewöhnliche Forderung, wenn ein Schüler beim Lesen irgendwo stockt: Buchstabire. Wird doch das nämliche Radicalmittel vom zweiten Schuljahre ab stetig und unverdrossen angewandt, um den leidigen Orthographiejammer zu bekämpfen.

Man darf mit Recht behaupten, dass durch die gänzliche Einstellung des Lautirens und die ausschließliche Pflege des Buchstabirens die Schüler auf den nämlichen Standpunkt zurückversetzt werden, auf welchen die Fibelschützen früherer Zeit von vornherein gestellt wurden. Sollte nicht auch dieser Wechsel noch wenigstens einen Theil der erschwerenden Wirkungen im Gefolge haben, welche die alleinige Anwendung der Buchstabirmethode in so hohem Maße mit sich gebracht hat? Wir können nicht umhin, das zu bejahen. Was zunächst das Lesen betrifft, so sind darin mit dem Abschluss des ersten Schuljahres die Schüler sämmtlich noch nicht so weit gefördert, dass sie alle Wortbilder totaliter auffassen und in Lautsprache übertragen könnten. Vielmehr müssen sie sich in den meisten Fällen die Lautworte der Schriftzeichen erst einzeln vergegenwärtigen. Manchmal gelingt diese Reproductionsthätigkeit erst nach einigem Besinnen, oder sie misslingt

wol gar, indem namentlich ähnliche Sprachlaute, wie z. B. ſ, s und ſſ. z und ß, g und k etc. mit einander verwechselt werden. Die Schwerfälligkeit und Unsicherheit zu beseitigen, dafür kann unseres Erachtens nur ein Mittel als das absolut richtige in Frage kommen: Die Fortsetzung des Lautirens, damit die Lautvorstellungen geklärt und mit den Zeichenvorstellungen immer inniger verknüpft werden. Die Anfügung von Vocallauten an die consonantischen Lautklänge mindert demgegenüber die Klarheit dieser herab und fügt den beiderseitigen Complicationen Bestandtheile ein, die hinterher beim Lesen stetig wieder ausgeschieden werden müssen. Zwar lässt die bezügliche Abstractionsarbeit durch viele Übung sich derart geläufig machen, dass sie leicht und unbemerkt nebenher verrichtet wird und ihr störender Einfluss sich auf ein Minimum reducirt. So liegt die Sache bei Erwachsenen, die sich buchstabirend eine bedeutende Lesefertigkeit angeeignet haben. Allein der Weg zum Ziele ist in solchem Falle doch erheblich mühsamer, als wenn die im ersten Schuljahre eingeschlagene hemmungsfreie Bahn des Lautirens auch weiterhin stricte innegehalten worden wäre. Thatsächlich pflegt der Fortschritt in der mechanischen Lesefertigkeit vom zweiten Schuljahre ab ein merklich langsamer zu sein, als im ersten. Die schlechten Leser, welche als solche auf die Lesebuchstufe gerückt sind, verwandeln unter dem Einfluss des Buchstabirens sich selten in gute; ja von den guten fallen in der Regel noch mehrere ab, und die Zahl derjenigen Schüler, welche es bis zum Abschluss ihrer Schulzeit überhaupt nicht zu einer sicheren mechanischen Lesefertigkeit bringen, ist gar nicht gering.

Der Übergang zum Buchstabiren wirkt zum andern auch nachtheilig auf die beim Lesen zu verrichtende Gedankenarbeit. Die Ursache davon liegt nicht allein in der Erschwerung der mechanischen Vorstellungsarbeit. Es kommt hinzu, dass dem Schüler durch die Benennung der Schriftzeichen die Einsicht in das Princip unserer Schriftsprache getrübt wird. Er verlernt sehr bald, dass die Schriftzeichen nichts als einen bestimmten Lautwert darstellen und gewinnt statt dessen die Meinung, die Buchstaben seien die selbständigen und eigentlichen Elemente der Sprache. Infolgedessen rückt die Schrift in den Vordergrund der Unterrichtsarbeit. Der Leseschüler geht darauf aus, die Namen der einzelnen Zeichen zu wissen, diese aneinander zu fügen, zu verdichten und alsdann hinter dem Schriftbilde einen verborgenen Inhalt zu entdecken. Sein Suchen ist natürlich ein vergebliches; denn die Schrift hat eben gar keinen Vorstellungsinhalt. Was in ihr liegt

und beim Lesen sogleich klar und unverfälscht aus ihr hervorspringen muss, die Laute und Lautcomplexe nämlich, diese construirt der Schüler mit Mühe, jedoch nicht in der vorgefassten Absicht, aus ihnen Gedankeninhalt zu schöpfen. Die gewonnene Lautsprache wird freilich bisweilen das mit ihr verknüpfte Vorstellungsmaterial zur Stelle schaffen, trotzdem der Schüler seine Aufmerksamkeit andauernd auf die Schrift gerichtet hält. Allein regelmäßig und mit Sicherheit ist darauf doch nur zu hoffen, wenn der Lesende von vorn herein bestrebt ist, in den Schriftzeichen nichts anderes zu sehen und zu suchen, als die Directive für seine Sprachorgane, sodann aber, von ihnen absehend, die gefundene Lautsprache zu verstehen. Die Zeichen zu deuten, anstatt zu benennen, ihre Laute zusammen zu fassen, anstatt ihre Namen aneinander zu reihen und zu verdichten, die Lautganzen sich klar zu vergegenwärtigen, um ihren Sinn zu erfassen, anstatt auf die Schriftbilder zu sehen, um diese zu deuten, darin liegt die Kunst des vorstellenden Lesens wesentlich mit begründet. Das buchstabirende Lesen leitet die Aufmerksamkeit der Kinder irre, fesselt sie an die Schrift und verschuldet dadurch zum guten Theile den gedankenlosen Mechanismus, welcher das Kreuz der Lesestunden ist. Will man sich dieses entledigen und nach R. Seyferts Forderung, „von allem Anfange an so lesen, dass mit jedem Worte die entsprechende Vorstellung sich verbindet“, so sorge man nicht allein für einen dem Schüler verständlichen Lesestoff, sondern auch dafür, dass dem Lesenden jederzeit klar bewusst sei, dass seine Aufgabe diese ist: Die Schrift sehen, um Lautsprache vorzustellen und das mit dieser verknüpfte Vorstellungsmaterial zu reproduciren.

Liegt denn wirklich die Nothwendigkeit vor, von dem Verfahren des erstjährigen Leseunterrichtes in den folgenden Schuljahren abzuweichen? — Keineswegs; das lautirende Lesen ist für alle weiteren Übungen völlig ausreichend. Die Bürde, welche man den Schülern mit dem Übergange zum Buchstabiren auferlegt, ist mithin für diesen Zweig des technischen Sprachunterrichtes eine gänzlich unnöthige.

Wir wenden uns nunmehr zum Schreiben (Rechtschreiben). In Bezug hierauf fordert Seyfert mit vielen anderen Methodikern, dass „das Vorstellen der Wortbilder“ geübt werde. „Wie nachhaltig“ meint er, „würde das auf die Rechtschreibung einwirken!“ *) In der

*) Kritischer Wegweiser durch das Gebiet der Anschauungs- und Lesemittel, Lesen.

That lässt sich nicht verkennen, dass die gedächtnismäßige Aufnahme richtiger Schriftbilder die eigene Darstellung solcher leiten und unterstützen kann. Man wird deshalb auf die bezügliche Dienstleistung des Auges nicht verzichten dürfen, wenigstens nicht, so weit sie beim Lesen unbeabsichtigt mit verrichtet wird. Eine andere Frage ist die, ob der Unterricht im Schreiben jene Forderung zum Princip erheben und die Fixirung der Lautsprache durch Schriftzeichen auf Grund der erinnerungsmäßigen Schriftbilder verlangen soll. Nichts wäre verkehrter als dieses. Es hieße den Schüler vollends an die Schrift bannen; es hieße, ihm eine Arbeit aufbürden, die nicht minder geisttödtend, aber noch unendlich mühevoller ist als das mechanische Lesen. Schon das nichtsinnliche Vorstellen eines einzigen Wortbildes erfordert eine bedeutende Anstrengung des Reproductionsvermögens. Wie viel größer muss die Mühe sein, welche zur sicheren Einprägung der Tausende verschiedener Wortbilder erforderlich wäre! Kein Wunder, dass der Schüler mit Widerstreben an diese Aufgabe herantritt; kein Wunder, dass er mit steigender Unlust an ihrer Lösung arbeitet. Vom jahrelangen Abschreiben an bis zum nimmer endenden Kopfbuchstabiren wächst sein Abscheu vor der Orthographie. Und welche Früchte zeitigt eine derartige, beiden Theilen gleich lästige Unterrichtsarbeit? Die ersten einigermaßen selbständigen Arbeiten der Schüler enthalten „unerhörte“ Fehler in großer Anzahl; selbst die einfachsten Wörter mit lautgetreuer Schreibung können nicht schriftlich fixirt werden. Bei den folgenden Dictaten geräth der Schüler immmer in die größte Verlegenheit, sobald er ein Wort niederschreiben soll, dessen Schriftbild ihm nicht sogleich gegenwärtig ist. Gelingt es ihm schließlich, sich desselben dunkel zu erinnern, so lässt er bei der Nachbildung nicht selten den lautklingenden, aber klein aussehenden Vocal unbezeichnet, wohingegen das stumm, aber im Schriftbilde besonders hervortretende Dehnungs-h seinen Platz findet. Die Schwerfälligkeit und Unsicherheit beim Schreiben solcher Wörter, die nicht oft gelesen oder durchbuchstabirt sind, wird bis zur Oberstufe hin meist nicht überwunden. Man wird dessen mit Staunen gewahr, wenn man etwa im Sachunterrichte die kurz zusammengefassten Resultate desselben den Schülern dictirt. Die Niederschriften wimmeln von Fehlern gröbster Art und legen damit ein gewisses Zeugnis ab von der Unzulänglichkeit der gleichwol äußerst mühevollen orthographischen Unterrichtsarbeit.

Ist denn unsere Schrift von der Art der Wortschrift der Chinesen, dass es zum richtigen Gebrauch derselben nothwendig wäre, die Un-

zahl ihrer Wortbilder sich einzuprägen? — Glücklicherweise nicht; sie ist eine Lautschrift und so beschaffen, dass man sie vermöge der Kenntnis von wenig mehr als 30 Lautzeichen im wesentlichen vollständig darstellen kann. Die grundlegende Fähigkeit dafür, die jedenfalls von vorn herein und auf allen Stufen von viel weittragenderer Bedeutung ist, als alles Vorstellen von Wortbildern, ist das Zerlegen der Lautsprache in ihre Elemente. Denn Lautsprache soll der Schüler fixiren, nicht Schriftbilder nachahmen. Anstatt ihn also zu gewöhnen, das zu Schreibende schriftbildlich vorzustellen, muss man ihn vielmehr dazu geschickt machen „desselb worte oder seine theyl, das ist die Buchstaben (gemeint sind die Laute) zuvor in seinen mund zu nemen und seine oren zu fragen, was und wie es laute.“ *) Wenn der Schüler im Elementiren der Lautsprache eine absolut sichere Fertigkeit erlangt hat, so kann er, die Fähigkeit der Bezeichnung der Laute natürlich vorausgesetzt, in der Darstellung und Aneinanderfügung der Lautzeichen nie mehr fehlen. Er hat dann mit einem Schlage den wesentlichen Zeichenbestand aller Schriftformen richtig geordnet erfasst, und das sollte das erste und wichtigste Ziel der orthographischen Unterrichtsarbeit sein.

So leicht, als es hiernach den Anschein haben könnte, ist indes unsere Rechtschreibung nicht zu erlernen. Wie dieselbe gegenwärtig beschaffen ist, enthält sie eine nicht geringe Anzahl von „Richtigkeiten“, welche in dem Princip einer Lautschrift nicht begründet sind. Beispielsweise sind die Sprachlaute weder groß noch klein; aber ihre Bezeichnungen können es sein. Ferner klingt ein und derselbe Laut, in welcher Verbindung er auch auftreten möge, stets überein, und doch bezeichnet man z. Ex. den scharfen Hauch durch die Lippen, sowol durch f, als auch durch v und ph, den scharfen Hauch durch die Zähne bald durch ſſ, ald durch ß, bald durch s etc. Sodann werden in manchen Wortbildungen einzelne Laute des Stammwortes nicht gehört; trotzdem hat man die Zeichen dafür in den entsprechenden Schriftbildern beibehalten (sieht, wandte). Endlich ist in unserer Orthographie mit dem Umstande gerechnet worden, dass die einfachen Selbstlaute, obgleich sie zweierlei Klang haben, im Schriftalphabete doch nur je ein Zeichen aufweisen. Man hat es dieserhalb für nöthig gehalten, in die Schriftbilder hin und wieder Lesezeichen einzufügen, als welche gewisse Lautzeichen sich eingebürgert haben.

*) Ickelsamer: „Ein Teütsche Grammatica“, Von der Orthographia ein kleyne underweisung.

Die fraglichen Modificationen der Schriftganzen sind weder mit Regelmäßigkeit, noch auch in gleichen Fällen mit gleichen Mitteln zur Ausführung gebracht.

Aus den angedeuteten Eigenthümlichkeiten unserer Schriftsprache erwachsen nun dem Schreibschüler Schwierigkeiten, über welche ihm das Elementiren der Lautsprache offenbar nicht hinweghelfen kann. Das natürliche Mittel, sie zu heben, besteht in der gedächtnismäßigen Aneignung des Richtigen. Dieselbe muss sich stützen auf die Erkenntnis des Grundes der fraglichen Schreibweise und kann sich beschränken auf diejenigen Theile der Wortbilder, welche die Schwierigkeiten enthalten. Wir werden unsere hierauf bezügliche Meinung weiter unten an Beispielen verdeutlichen.

Es erübrigt noch, die Frage zu beantworten: Sind die Buchstabennamen für den Schreibunterricht eine Nothwendigkeit, oder können sie auch hier entbehrt werden? — Aus den vorstehenden Erörterungen ergibt sich, dass alles Schreiben von der Lautsprache ausgehen und auf die Auflösung derselben in ihre Elemente sich gründen muss. Die reinen Sprachlaute stehen mithin auch im Schreibunterrichte im Mittelpunkte der Unterrichtsarbeit. Gleichwol können wir hier die Buchstabennamen nicht wol entbehren. Die Zeichen treten im Schreibunterrichte auf als Sachen für sich, die naturgemäß auch benannt werden müssen. Die einfachen Laute dazu zu verwenden, ist, soweit dieselben eine nur geringe Wahrnehmbarkeit besitzen, unthunlich. Die üblichen Namen sind deutlicher und bestimmter. Ebendeshalb isoliren sie auch besser als die Laute, und das Isoliren ist der Schreibthätigkeit so wesentlich, wie dem Lesen das Combiniren. Es kommt hinzu, dass die zahlreichen Abweichungen unserer Rechtschreibung von dem phonetischen Princip sich durch Lautiren gar nicht zum Ausdruck bringen lassen. Das gilt sowol von der Größe und Mehrheit der Zeichen, als auch von den aus der Abstammung oder aus der Dehnung und Schärfung resultirenden Einfügungen.

Somit sehen wir uns vor die Nothwendigkeit gestellt, neben den Sprachlauten und den Schriftzeichen auch die Namen der letzeren in den Stoff des technischen Sprachunterrichtes mit aufzunehmen. Das Bedenkliche hierbei ist die große Ähnlichkeit zwischen Lauten und Buchstabennamen. Sie hat leicht Verwecheslungen beider im Gefolge. Zur Verhütung derselben genügt es nicht, dass man die Benennung der Zeichen und die Hervorbringung der Laute durch die Ausdrücke buchstabiren und lautiren unterscheidet. Zur vollen Sicherheit gelangt

der Schüler hier nur durch die volle Klarheit. Er muss wissen, dass die Buchstabennamen die Schriftzeichen **benennen**, diese hingegen die Laute **bezeichnen**; er muss demgemäß mit größter Bestimmtheit angeben können: So **heißt** der Buchstabe und den Laut bezeichnet er. Am klarsten dürfte sich dieser Gegensatz ausprägen, wenn man dem Namen des Zeichens die **bezeichnete Thätigkeit der Sprachorgane** gegenüberstellt. Wir wissen zwar aus der Geschichte der Methodik dieses Unterrichtsgegenstandes, dass dahinzielende Bemühungen leicht in Künsteleien ausarten können. Wir wissen aber andererseits aus der Erfahrung, dass sich die mit dem Ohre aufgenommenen und unbewusst in die Sprachorgane übertragenen Laute auch schon mit geringen Mitteln zu klar bewussten Sprachthätigkeiten ausprägen lassen. Dies Wie soll die nächstfolgende Unterrichtsskizze klar machen. —

Die Consequenzen der vorstehenden theoretischen Erörterungen glauben wir nicht besser ziehen zu können, als wenn wir die letzteren sogleich auf die Unterrichtspraxis übertragen. Der enge Rahmen eines Aufsatzes gestattet freilich nur, die Verwirklichung unserer Forderungen in großen Zügen zu skizziren. Jedoch werden wir uns auf die charakteristischen Hauptpunkte beschränken und diese mit möglichster Deutlichkeit auszuführen suchen. Hiernach soll im folgenden skizzirt werden:

1. die Erarbeitung der Laute, Buchstaben und Buchstabennamen,
2. die Fortführung des lautirenden Lesens,
3. die Durchführung des auf das Schriftprincip sich gründenden Rechtschreibens.

Die Auffassung der Laute, Buchstaben und Buchstabennamen ist im einzelnen Aufgabe des erstjährigen Schreibleseunterrichtes. Das folgende summarische Ergebnis wird sodann am Anfang des zweiten Schuljahres gewonnen. Für diesen Zweck wird das gesammte Schriftalphabet in der folgenden Ordnung an die Wandtafel geschrieben: a, e, i, o, u; ä, ö, ü; ei, ai, au, eu, äu; b, p; d, t, j; g, k; w, f, v, ph; ſ, s, ſſ, ß, sch; h, ch; m, n, l, r, ng; c, p, x, qu.

Lehrer: Sprich die fünf ersten Buchstaben lang!
Schüler: ā, ē, ī, ō, ū.
L.: kurz!
Sch.: ă. ĕ, ĭ, ŏ, ŭ (NB. Auch der Klang ist ein anderer).
L.: Sprecht die drei folgenden Buchstaben lang
Sch.: ǟ, ȫ. ǖ.
L.: kurz!
Sch.: ä̆, ö̆, ü̆.

L.: Sprecht die folgenden Buchstaben zusammen!

Sch.: ei, ai, au, eu, äu.

L.: Welches sind die beiden Bezeichnungen für den Laut ei? — für den Laut eu?

Sch.: e i und a i — e u und ä u.

L.: (die folgenden Buchstaben nacheinander zeigend): Stoßen! Stoßt mit den Lippen weich!

Sch.: b (Laut).

L.: hart!

Sch.: p.

L.: Wie heißt der erste Buchstabe? — der zweite?

Sch.: be — pe.

L.: Stoßt mit der Zunge gegen die Zähne weich!

Sch.: d.

L.: hart!

Sch.: t.

L.: breit!

Sch.: j.

L.: Wie heißt der erste Buchstabe? — der zweite? — der dritte?

Sch.: de, — te, — jot.

L.: Stoßt mit dem Gaumen weich!

Sch.: g.

L.: hart!

Sch.: k.

L.: Wie heißt der erste Buchstabe? — der zweite?

Sch.: ge, — ka.

L.: Hauchen! Haucht durch die Lippen schwach!

Sch.: w.

L.: stark!

Sch.: f, v, ph.

L.: Wie heißt der erste Buchstabe? — die drei folgenden?

Sch.: we, — ef, vau, peha.

L.: Wodurch bezeichnet man also den starken Hauch durch die Lippen?

Sch.: Den starken Hauch durch die Lippen bezeichnet man gewöhnlich durch ef, manchmal auch durch vau oder durch peha.

L.: Haucht durch die Zähne schwach!

Sch.: s.

L.: stark!

Sch.: s, ss, ß.

L.: breit!

Sch.: sch.

L.: Benenne den ersten Buchstaben! — die drei folgenden! — den darauffolgenden!

Sch.: Langes ef, — Schluss-s, zwei lange ef, efzet, — efceha.

L.: Wodurch bezeichnet man also den scharfen Hauch durch die Zähne?

Sch.: Den scharfen Hauch durch die Zähne bezeichnet man durch ein Schluss- oder durch zwei lange ef oder durch efzet.

L.: Haucht durch den Gaumen weit!

Sch.: h.

L.: eng!
Sch.: ch.
L.: Wie heißt der erste Buchstabe? — der zweite?
Sch.: ha, ceha.
L.: Schließen! Schließt die Lippen, Luft durch die Nase!
Sch.: m.
L.: mit der Zunge gegen die Zähne, Luft durch die Nase!
Sch.: n.
L.: Luft vorbei!
Sch.: l.
L.: Bewegung der Zungenspitze!
Sch.: r.
L.: Schließt den Gaumen, Luft durch die Nase!
Sch.: ng.
L.: Benenne den ersten Buchstaben! — den zweiten! — den folgenden — den darauf folgenden! — die beiden letzten!
Sch.: em, — en, — el, — er, — engc.
L.: Macht die folgenden Buchstaben!
Sch.: ts, ts, ks, kw.
L.: Benenne diese Buchstaben!
Sch.: ce, zet, ix, ku u.
L.: Wodurch bezeichnet man also die beiden Laute ts?
Sch.: Die beiden Laute ts bezeichnet man durch ce oder durch zet.
L.: Wie kann das ce auch lauten?
Sch.: Das ce kann auch wie ka lauten. (Beispiele!)
L.: Wodurch bezeichnet man die beiden Laute ks? — kw?
Sch.: Durch ix, — ku u.
L.: Welche beiden Laute klingen ähnlich wie ix?
Sch.: cehaes. (Beispiele!)

Zum Schluss werden sämmtliche Mitlautzeichen noch einmal einzeln gezeigt. Die Schüler machen zuerst den bezeichneten Laut und sagen hierauf den betreffenden Namen. Übung bis zur völligen Sicherheit!

Das Verfahren im erstjährigen Leseunterrichte ist bekannt. Wir fordern nun, dass auch für die Folge das Lautirverfahren beibehalten werde. Bei etwaigen Stockungen heißt also die consequente Forderung: Lautire! Dabei bleiben natürlich alle nicht zu Gehör kommenden Schriftzeichen unberücksichtigt oder vielmehr, sie werden nur nach ihrem Zwecke aufgefasst. Hierzu ein paar Beispiele:

Der Schüler stockt bei dem Worte dachte. Lehrer: Lautire die erste Silbe! Schüler: d ā — L.: kurz das a! Sch.: d ă ch. L.: Sprich aus! Sch.: dach. L.: Lautire die zweite Silbe! Sch.: t e. L.: Sprich aus! Sch.: te. L.: Sprich noch einmal die erste Silbe! Sch.: dach, L.: die zweite! Sch.: te. L.: Das ganze Wort! Sch.: dachte.

Oder der Schüler stockt bei dem Worte sieht. L.: Lautire das Wort! Sch.: s i t L.: Weshalb steht da noch ein e hinter dem i? Sch.: Weil das i lang gesprochen

werden soll. L.: Weshalb steht denn noch ein ha in dem Worte? Sch.: Weil das Wort sieht von sehen abgeleitet ist.

Oder der Schüler stockt bei dem Worte Thürdrücker. L.: Lautire die erste Silbe des Wortes! Sch.: T ü r. L.: Weshalb hast du das ha nicht mitgelesen? Sch.: Das ha steht da, weil das ü lang gesprochen werden soll. L.: Wo steht das ha in diesem Worte nicht? Sch.: Das ha steht nicht hinter dem ü. L.: Warum nicht? Sch.: Weil das Te vor dem ü steht. L.: Wohin setzt man also das ha, wenn die Silbe mit einem Te anfängt? Sch.: Dann setzt man das ha hinter das Te. L.: Lautire die zweite Silbe! Sch.: d r ü c. L.: Sprich die Silbe aus! Sch.: — L.: Sprich das kurze ü und c! — r davor! — d davor! Sch.: üc, — rüc, — drüc. L.: Wie lautet hier das ce? Sch.: Das ce lautet hier wie ka. L.: Warum? Sch.: Weil das ce mit ka zusammensteht. L.: Was schreibst du deshalb auch für ceka, wenn du die Silben abtrennen musst? Sch.: Dann schreibe ich für ceka zwei ka. L.: Lautire die letzte Silbe! Sch.: k e r. L.: Sprich aus! Sch.: ker. L.: Lies noch einmal die erste Silbe! — die zweite! — die dritte! Sch.: Thür, — drüc, — ker. L.: Das ganze Wort! —

Die beiden letzten Beispiele sind absichtlich gewählt, um zu zeigen, in welcher Weise beim Lesen gelegentlich dem Rechtschreiben vorgearbeitet werden kann und soll.

Dem erstjährigen Schreibunterrichte fällt im wesentlichen die Aufgabe zu, den Schüler zur Bezeichnung der verschiedenen Sprachlaute zu befähigen. Er lehnt sich in der Weise an den Leseunterricht an, dass die Einübung eines Zeichens immer dann vorgenommen wird, wenn dieses nach Form, Namen und Lautwert aufgefasst ist. Auch die gelesenen Silben und Wörter werden theilweise schriftlich dargestellt, wobei in allen Fällen das geschrieben oder gedruckt vorliegende Schriftbild blos nachgeahmt bezw. übertragen wird. Derartige Übungen, auch wenn sie im zweiten Schuljahre noch fortgesetzt werden, haben mit dem höheren Zwecke des Schreibunterrichtes, d. i. mit der Befähigung zur schriftlichen Fixirung von Lautsprache, noch wenig zu thun. Sie sollen und können nur die Fähigkeit vermitteln, jedem einzelnen Laute das richtige Zeichen zu geben und eine Mehrheit von Schriftzeichen formell richtig aneinander zu fügen. Wer es unternehmen wollte, das auszuführen, was einige Fibelautoren anzurathen scheinen, indem sie ihr Büchlein mit der ganzen großen Masse des orthographischen Unterrichtsstoffes beschwert haben, der müsste ebenso sehr über die Fassungskraft der Kleinen im Unklaren sein, wie über den Begriff des Schreibens. Im ersten Schuljahre ist des Guten vollauf genug geschehen, wenn die Schüler die Schrift lesen und die Schriftzeichen darstellen und aneinanderfügen gelernt haben. Ein Mehreres kann auf Grund der Fibel überhaupt nicht geschehen; denn sie gibt keine inhaltvolle Lautsprache, und nur diese kann der Stoff des weiteren Schreibunterrichtes sein.

Wir treffen vielleicht das Richtige, wenn wir die Vermuthung aussprechen, dass die richtige Würdigung des Princips unserer Schriftsprache einigen Schreiblesemethodikern den Muth gegeben hat, das Rechtschreiben in seinem ganzen Umfange bereits auf der Fibelstufe betreiben zu wollen. Denn nur auf dieser pflegte bis zur Gegenwart unsere Schrift rein und consequent als Lautschrift aufzutreten. Was wir dem gegenüber verlangen, ist eben dieses, dass die im ersten Schuljahre vermittelte Erkenntnis des Charakters unserer Schriftsprache für die Folge nicht nur erhalten, sondern geklärt, vertieft und in den praktischen Schriftgebrauch übergeführt werde. Von diesem Standpunkte aus können wir auf die höchst fragwürdigen und nur mit Beeinträchtigung der Lernfreudigkeit der Kleinen zu gewinnenden Resultate im Rechtschreiben auf der Fibelstufe vollständig verzichten.

Unser Unterricht im Rechtschreiben setzt hiernach auf dem Punkte ein, wo mit der Fähigkeit, die einzelnen Laute zu bezeichnen und die Schriftzeichen richtig aneinander zu fügen, die Vorbedingung für den selbständigen Gebrauch der Schriftsprache geschaffen ist. Er geht mit Fleiß darauf aus, inhaltvolle Sprachganze schreiben zu lassen. Vor bloßen Wörtergruppen scheut er ebenso zurück, wie vor „gemachten“ Sätzen, welche letztere bisweilen, um eine Schwierigkeit zu bringen, zehn Wörter ohne Schwierigkeiten enthalten. Unsere Meinung ist, dass zum Rechtschreiben mehr gehört, als die Bewältigung schwieriger Fälle. Das Hauptstück dieser Kunst ist die Fähigkeit, die Lautsprache, welche man durch die Bildung des Geistes gewonnen hat, auf Grund des Schriftprincips richtig und gewandt fixiren zu können. Der Unterricht soll demgemäß den selbständigen Schriftgebrauch, so weit es sich dabei um das Schreiben handelt, nicht nur unterstützen, sondern ihn voll und ganz erwerben. Zu diesem Behufe müssen Übungsaufgaben gefordert werden, welche zusammengenommen die Sprache der Gebildeten in allen für das Schreiben wesentlichen Stücken zur Darstellung bringen. Wofern die Gestaltung derselben mit Geschick und Umsicht vollzogen wird, lässt sich nach unserer Überzeugung unter Wahrung der inhaltlichen Gesichtspunkte auch die nöthige Vollständigkeit in orthographischer Hinsicht sehr wol erzielen, und man kann alsdann von der zusammenhangslosen Satzmache ganz absehen. An denjenigen Stellen des Unterrichtsganges, wo eine Zusammenarbeitung der erledigten Schreibschwierigkeiten geboten erscheint, wird man freilich auf zusammenhängende Schreibstoffe verzichten müssen. Man wird dann aber auch gut thun, alles

unnöthige Beiwerk zu entfernen. Der Zweck der Hervorkehrung gewisser orthographischer Eigenthümlichkeiten wird besser erreicht, wenn die betreffenden Übungsaufgaben verdichtet werden, sei es auch unter Verzicht auf die Vollständigkeit der Sätze. Vgl. hierzu weiter unten Aufgabe 3!

Von den folgenden drei Übungsaufgaben ist die erste aus dem Leseunterrichte, die zweite aus dem Sachunterrichte geschöpft, die dritte dagegen aus einer Reihe vorangegangener Einzelaufgaben zusammengearbeitet.

1. Ich habe zwei klare und helle Augen, zwei gesunde Ohren, einen nützlichen Mund, zwei fleißige Hände, zwei geschwinde Füße und ein fröhliches Herz.

Der Niederschrift dieser Aufgabe geht eine möglichst gründliche und auf jedes einzelne Wort sich erstreckende Behandlung voraus. Lehrer: Wir wollen aufschreiben, was das Kind alles hat. Was hast Du nach der ersten Strophe? — Sag' das erste Wort dieses Satzes! Lautire Jch! Was schreibst Du für I? — was für ein I? — warum ein großes I? — Was schreibst Du für ch? — Nenne noch einmal beide Buchstaben für Ich? (ein großes I, ceha). — Lautire habe? Gib jedem Laute den richtigen Buchstaben! (für h schreibe ich ha, für a a, für b be, für e e). Kürzer! (ha a be e). Wie viele Silben hat das Wort habe? Trenne sie! — Lautire zwei! Buchstaben? — Lautire klare! Buchstaben? — Silben? — Lautire und! Buchstaben? — Lautire helle! Buchstaben? — Wie viel l? Silben? — Lautire Augen! Buchstaben? — Was für ein Au? — Warum? — Silben? (nicht trennen! Grund?) — Was hast Du nach der zweiten Strophe? — Ich habe zwei — können wir bereits schreiben. Lautire gesunde! Buchstaben? — Silben? — Lautire Ohren! (ō r ĕ n). Was schreibt man für ō? — (oh). — Was für ein O? — Silben?) — (nicht trennen! Grund?)

In derselben Weise wird bei allen folgenden neu auftretenden Wörtern zuerst der Lautbestand festgestellt, hierauf der Zeichenbestand gefolgert. Besonders beachtet, begründet und eingeprägt wird alles das, was aus dem Schriftprincip nicht erschlossen werden kann: **Mund, Hände, Füße, Herz,** Hände, fröhliches, fleifsige, Füfse, nützlichen, Herz. — Zum Schluss wird die ganze Übung noch einmal durchgemacht. Der Lehrer nennt jedes einzelne Wort, die Schüler lautiren erst, buchstabiren dann und schreiben endlich nach wortweisem Dictat die Aufgabe nieder.

2. Es ist Herbst. Das Obst wird geerntet. Die Blätter fallen ab. Die Bäume werden kahl. Menschen und Thiere sorgen für den Winter.*)

---

*) Hoffentlich wird niemand meinen, derartige Aufgaben seien eigentlich kleine Aufsätze. Was sie wesentlich davon unterscheidet, ist einerseits der Umstand, dass die zu schreibende Lautsprache fertig vorliegt, andererseits die Hervorkehrung orthographischer Gesichtspunkte. Eine Stilübung soll dem gegenüber durch Gedankenarbeit die lautsprachliche Form erst hervorbringen und dabei ausschießlich auf Vollkommenheit der Darstellung Bedacht nehmen.

Falls dieser Aufgabe schon mehrere andere voraufgegangen sind, kann bei der Behandlung über die leichteren Wörter wie: ist — das — die — ab — werden — und — für — den — hinweggegangen werden. Alle übrigen werden behandelt, wie in Aufgabe 1 gezeigt ist. Neu tritt hier auf der Punkt nach jedem Satze und der große Anfangsbuchstabe des ersten Wortes im Satze. Eine besondere Anstrengung des Auffassungsvermögens erfordern die Wörter: Herbst, Obst, Blätter, fallen, Herbst, Blätter, geerntet, Bäume; kahl, Tiere. Beim Dictiren kann man nach und nach dazu übergehen, zusammengehörige Wörter auch zusammen vorzusprechen.

3. Genaue Maße, große Masse, ein mäßiger Wind, ein scharfes Messer, das fließende Gewässer, das böse Gewissen, die geschwinden Füße, die harten Nüsse, fleißige Hände, außer der Schulzeit.

Im Gegensatze zu den beiden vorhergehenden Aufgaben hat diese dritte weniger die Erhöhung der Schreibfertigkeit zum Zweck, als vielmehr die Gewinnung einer festen Norm für eine bestimmte Gruppe von Schreibschwierigkeiten. Die ausgewählten Wortverbindungen sollen in den früheren Übungen sämmtlich bereits aufgetreten sein, weshalb ihre schriftliche Fixirung als den Schülern bereits geläufig vorausgesetzt werden darf. Die Vorbereitung kann sonach auf die Hervorkehrung des Schriftprincipes hier verzichten und sogleich die Aufmerksamkeit auf die Schwierigkeiten in den betreffenden Wortformen richten. Es handelt sich, wie ersichtlich, um die Verwendung von ss oder ß im Worte. Die Schüler werden angehalten, jedesmal auf den dem scharfen es-Laute vorangehenden Selbstlaut zu achten. Sie finden ohne Mühe, dass derselbe manchmal ein kurzer, manchmal ein langer oder ein zusammengesetzter ist. Auf Grund der bereits erlernten Schreibweise dieser Wörter einerseits und der hier vorgenommenen Lautgruppirung andererseits leiten die Schüler die Regel selbst ab. Nachdem auch die Silbentrennung in diesen Fällen präcisirt worden ist, erfolgt die Niederschrift der Aufgabe. Die weitere Anwendung und Ergänzung des Gelernten bleibt ferneren Übungsaufgaben vorbehalten.

Wir schließen unsere Darlegungen mit dem Wunsche, dass der Lese- und Schreibunterricht in unseren Schulen in technischer Beziehung ganz und gar auf den sicheren Grund gestellt werden möge, welchen das Schriftprincip dafür bietet. Alsdann muss vor allem der vom zweiten Schuljahre ab zur Alleinherrschaft gelangende Buchstabirschlendrian, der noch heute ebenso geisttödtend und widersinnig ist, wie er ehemals war, gänzlich

verschwinden. Zudem muss das Abschreiben beschränkt und das Elementiren der Lautsprache bis zur völligen Sicherheit geübt werden. Wenn so in diesen Unterrichtsgegenständen der im ersten Schuljahre eingeschlagene richtige Weg nicht wieder verlassen, sondern die ganze Schulzeit hindurch eingehalten wird, dann werden die Ziele derselben ohne Zweifel leichter und vollkommener erreicht werden, als bisher.

Aphorismen über Geschichtsunterricht.*)

Von Prof. E. Klein-Friedberg.

„O läg' ich in des Waldes Grün!"

Es war an einem heißen Schulnachmittag. Hitzeferien bestanden damals noch nicht, und wir Primaner hatten von 2—3 Uhr Geschichte bei Dr. L. Dr. L. war ein guter Mann, aber ein langweiliger Geschichtslehrer, wie es deren so viele gibt. In den monotonen Vortrag des Mannes und in das Gekritzel einzelner nachschreibender Schüler tönten Hornklänge und Trommelschläge aus dem nahen Wäldchen, wo sich die Hornisten und Trommler des in der Stadt garnisonirenden Regiments auf ihre Kunst einzuüben pflegten. Dass die nichtschreibenden Primaner mehr auf jene Musik, als auf des Lehrers Vortrag lauschten, war bei dessen hervorgehobener Qualität begreiflich.

„O läg' ich in des Waldes Grün!" Von einem Schüler kam der Ausruf, zwar nur halblaut, doch laut genug, um in der Nachbarschaft vernommen zu werden. Gegen die Mitschüler, die sich erstaunt nach dem Rufer umsahen, fuhr dieser gelassen fort: Von Schiller ist's! — Da draußen, meine ich, wo die Hornisten blasen. Jakob Groll, mahnte der Lehrer mit sanftem Ton, was gibt es dort? Weiter ging er auf die Sache nicht ein. Und noch an eines erinnere ich mich lebhaft. Wieder hatten wir Geschichtsstunde; wieder war der gute Lehrer langweilig; wieder tönten in die Stunde die Klänge der Hornisten und Trommler hinein.

Da rief plötzlich eine Schülerstimme: Hör' auf, Jakob Groll!

Und Jakob Groll erwiderte gelassen: Ich habe noch gar nicht angefangen, Peter Schwappler!

An der Lachsalve, die dieser Bemerkung folgte, betheiligte sich auch der Lehrer, und Jakob Groll blieb unbehelligt.

Sehe ich von den mitgetheilten kleinen Episoden ab und auch von dem Eindruck, den ich jetzt noch habe, wenn ich in der Ferne Hornklänge

*) Aus des Verf. in Arbeit befindlichem Werke: „Kritische Gänge durch Schule und Welt.

höre, die mich an das entschwundene Paradies der Primanerzeit erinnern, so wüsste ich nichts anzugeben, was mir die Erinnerung an den Geschichtsunterricht im Gymnasium versüßen könnte.

Wie das dem Unterricht zu Grund gelegte Lehrbuch beschaffen war, mag man aus einer Probe ersehen. Gewählt sei die Stelle, die nach einer Randbemerkung Gegenstand der Lehrstunde war, in der die zweite Episode spielte.

„§. 5. England und Schottland, 827—1100. Auch das vereinigte England war nicht imstande, die Angriffe der Dänen, welche schon vor (787) und unter Egbert erschienen waren, abzuwehren; unter seinem nicht kriegerischen Sohne Aethelwolf (836—856) überwintern sie zuerst auf Thanet (848), und auch der unermüdliche Kampf der Söhne dieses Königs, Aethelbalds (st. 860), Aethelberts (st. 866) und Aethelreds (st. 871) war erfolglos; der jüngste, Aelfred der Große (871—901) musste nach beharrlichster Gegenwehr in die Einöden von Somerset flüchten; allein auch dadurch nicht entmuthigt, überfiel er bald und besiegte die Dänen (878) bei Eddington und bewog ihren Anführer Guthrun durch Überlassung von Ostangeln und Northumberland zur Räumung des übrigen Landes und zur Annahme des Christenthums. Sicherung der Küste durch Befestigungen und durch eine Flotte, regelmäßige Einrichtung des Heerbanns und Errichtung eines Söldnergefolges vereitelte die späteren Versuche der Dänen (894), obwol sie durch Aufstand der in England angesiedelten unterstützt wurden . . .“ *)

Durch den Geschichtsunterricht soll, so wollte es schon Cicero, „der Verstand erleuchtet, das Herz veredelt, der Wille angespornt und auf schöne Ziele hingelenkt werden.“ Das ist gewiss ein edler Zweck. Aber wird dieser Zweck durch den Geschichtsunterricht, wie er an unseren Schulen, höheren und niederen, zumeist ertheilt wird, annähernd erreicht?

Denke ich an den Geschichtsunterricht zurück, den ich einst selbst als Schüler bei verschiedenen Lehrern gehabt habe, auch zurück an die akademischen Geschichtsvorträge, die ich mit anhörte, erinnere ich mich an das, was ich auf öffentlichen Geschichtsprüfungen in verschiedenen Anstalten, bei verschiedenen Lehrern, im Laufe vieler Jahre zu hören bekam; sehe ich mich um in den Geschichtslehrbüchern meiner Kinder, so muss ich die oben gestellte Frage verneinen.

*) „Grundriss der Geschichte des Mittelalters“ für Gymnasien u. s. w. von E. A. Schmidt, 1838; S. 48.

Als in einer größeren Lehrerconferenz einmal die Frage nach dem Wert des Schulgeschichtsunterrichts diskutirt ward, behauptete ein Lehrer, das Volk — er verstand darunter den aus der Volksschule hervorgegangenen Theil des Volkes — lerne wenig aus der Geschichte. Nach dieser Behauptung, die keinen Widerspruch fand, führte ein anderer Redner den Satz aus, dass auch sehr viel Gebildete und Gelehrte aus der Geschichte wenig oder nichts gelernt hätten. Und auch ihm wurde nicht widersprochen.

Die Wahrscheinlichkeit spricht meines Erachtens dafür, dass beide Redner Recht hatten.

Enorme Geschichtskenntnisse besitzt der Dr. N. So oft in der Gesellschaft die Unterhaltung historische Dinge berührt, erregt er wegen des Umfangs und der Sicherheit seines Wissens aller Erstaunen. Aber wie minimal ist der moralische Gewinn, den der Mann davon hat! Vor dem Jahre 1866, lese ich in der Zeitung, war Dr. N. liberal und schwärmte dafür, dass Preußen an die Spitze Deutschlands treten müsse; bald aber verwandelte sich derselbe in Folge eines Druckes hessischer anti-preußischer Hofkreise in den stärksten hessischen Partikularisten, durchdrungen von glühendem Hass gegen Preußen und Bismarck und wusste sich damit, als er zufällig das Glück hatte, Mitglied des hessischen Landtages zu werden, der Excellenz Dalwigk sehr freundlich zu zeigen. Als er die Erfolge von 1870—1871 als fait accompli hinnehmen musste, suchte er unter Liebäugeln mit Ultramontanen und Orthodoxen als Deutsch-Conservativer Stellung zu nehmen und bemühte sich, unter dieser Flagge in den Reichstag zu kommen. Seitdem Bismarck mit den Liberalen gebrochen, ist N. sein größter Verehrer und schiebt alles Schlechte nur auf jene, zumal diese in Hessen schuld sind, dass er bis jetzt noch nicht wieder in den Hafen des hessischen Landtags einlaufen konnte u. s. w.“

Doch was braucht es solcher Einzelheiten! Ihr, die ihr im Besitze eines helleren Blickes, eines freieren Geistes seid, seht euch doch um in der Welt der Gegenwart und der jüngsten Vergangenheit; seht euch um im Kreise hochragender Regenten und Staatsmänner, deren jeder seine 800 bis 1000 Geschichtsstunden gehabt hat; wie schwach sind darunter die Mustermänner vertreten!

Was wird von einem guten Geschichtslehrer verlangt?

Er muss des Stoffes, den er zu behandeln hat, Herr sein und

muss die Fähigkeit besitzen, diesen Stoff in lebendiger, anschaulicher, klarer Weise darzulegen. Nicht alles, was er über eine bestimmte Partie der Geschichte weiß, darf er bringen, sondern nach verständiger Auswahl nur Dinge, die der Fassungskraft und dem Wissensstand der Classe entsprechen. Das Abstracte durch Concretes, das Entfernte durch Nahes, das Unbekannte durch Bekanntes fassbar zu machen, muss jeder Lehrer wol verstehen; ganz besonders der Geschichtslehrer, weil dieser häufiger als Lehrer anderer Fächer, auch bei sorgfältiger Auswahl des Stoffes, namentlich in der Culturgeschichte, den Kindern Abstractes, Entferntes, Unbekanntes vorzuführen hat.

Aber damit sind die Anforderungen an den Geschichtslehrer, den rechten und echten, noch nicht erschöpft. Soll der Geschichtsunterricht erziehend wirken, dann muss der Lehrer eine sittlich bedeutende, achtunggebietende Persönlichkeit darstellen, muss frei sein von engherziger confessioneller oder politischer Orthodoxie und muss — ein unendlich wichtiges Moment — das Herz auf dem rechten Fleck haben. Vom guten Erzieher verlangt man, dass er dem Zögling vorliebe und vorhasse. Vorlieben und vorhassen muss der Lehrer, muss namentlich der Geschichtslehrer den Schülern. Mitleid empfinden muss er und Mitleid äußern bei Schilderungen von unverdientem Unglück, das einzelne Menschen oder ganze Völker traf. Abscheu erfüllt ihn und Abscheu äußert er gegenüber Unrecht und Gemeinheit, gegenüber Gewalt- und Schandthaten; Handlungen der Menschenliebe, der Freiheitsliebe, des Edelsinnes, der Aufopferung für edle Zwecke begeistern den Lehrer der Geschichte sichtlich. Mitleid, Abscheu, Hass, Bewunderung, Begeisterung dürfen aber nichts Gemachtes, Gekünsteltes, auch nichts Übertriebenes an sich haben, sondern müssen im ganzen sittlichen und natürlichen Wesen des Lehrers begründet liegen.

Wenn der aus dem Geschichtsunterrichte sich ergebende moralische Gewinn, wie behauptet wird, nur ein geringer ist, so dürfte die Hauptursache darin zu suchen sein, dass es zu wenig Geschichtslehrer gibt, die das Herz auf dem rechten Fleck haben.

In einem Vortrag, den der hochangesehene Geschichtsschreiber und Geschichtslehrer G. Weber über „Geschichtsunterricht in Mittelschulen“ vor einer größeren badischen Lehrerversammlung hielt,*) bezeichnete der Genannte die Geschichte als denjenigen Unterrichtszweig,

*) Zu Durlech, 1863.

über den die Ansichten und Meinungen der Pädagogen „unendlich weit auseinander gehen, ja bei dem man noch kaum sich über die ersten Grundlinien einer Methodik geeinigt hat.“ Dass der Geschichtsunterricht an den meisten Anstalten zu den schwächsten Partien gehöre, und dass die historischen Kenntnisse der Schüler mit den Ergebnissen der übrigen Disciplinen nicht im Verhältnis stünden, sei eine fast allgemein erkannte traurige Wahrheit.

Und wie suchte man von verschiedenen Seiten dem Übel (nach Weber) abzuhelfen? „Bald meinte man, auf dem rechten Wege zu sein, wenn man die Weltgeschichte vom Standpunkt der Cultur behandle, so dass die historischen Ereignisse und Persönlichkeiten nur als Unterbau und Strebepfeiler für die Schatzkammer culturhistorischer Resultate dienten; bald wollte man im Gegensatz zu dieser musivischen Arbeit die Weltgeschichte als eine Summe von Thaten, namentlich Kriegsthaten auffassen und alles Zuständliche, mithin fast die ganze morgenländische Welt, von ihrem Bereiche ausschließen und anderen Lehrgebieten zuweisen. Der eine meinte, man solle die Geschichte anfassen, wie die classischen Sprachen, indem man einzelne Theile zur gründlicheren Behandlung und Interpretation ausscheide, um an ihnen zu zeigen, wie der Schüler durch eigenes Studium die übrigen Gebiete ergänzen könne, um wie bei der Lectüre der Classiker die Sprachgesetze und grammatischen Formen, so hier die Gesetze der historischen Hermeneutik und Kritik zu Erkenntnis zu bringen. Gegenüber dieser formalen Methode meinten andere, der Geschichtsunterricht habe den Zweck, dem Schüler eine Summe historischer Kenntnisse und Thatsachen so einzuprägen, dass er sich jederzeit auf dem weiten Felde der Welt- und Völkergeschichte zurecht zu finden wisse, dass es weniger auf die historische Bildung, die nur von wenigen benutzt und weiter entwickelt werden könne, ankomme, als auf die sichere Aneignung und Erkenntnis fester geschichtlicher Wahrheiten, die dem Schüler bei allen Gelegenheiten zu Gebote stünden und einen scharf begrenzten Rahmen bildeten, in den er dann im Laufe seines Lebens die weiteren Errungenschaften einfügen möchte.“

Auf die Beleuchtung oder Widerlegung der verschiedenen Ansichten und Methoden ließ sich Weber nicht ein, begnügte sich vielmehr mit der durch seine Angaben begründeten Behauptung, dass „für die Behandlungsweise des Geschichtsunterrichts noch kein fester Boden gewonnen sei.“

Ist dieser „feste Boden“ für die Behandlung der Geschichte in der Schule heute — nach dreiunddreißig Jahren — gefunden? Man

wird auch bezweifeln müssen, dass ein Einzelner jenen Boden so bald finden wird.

Sympathisch berührt uns, was Weber über den kosmopolitischen Charakter und die culturgeschichtliche Mission unserer Nation sagt: In die Mitte von Europa gestellt und von der Natur mit dem Hange ausgerüstet, auch das Fremde und Feindliche mit dem Maßstab der Humanität, der Nächstenliebe und Gerechtigksit zu messen, scheine das deutsche Volk vom Schicksal bestimmt zu sein, das Gebiet der Universalgeschichte vorzugsweise anzubauen und zu pflegen. Diese culturhistorische Mission des deutschen Volkes müsse jeder Geschichtslehrer stets vor Augen haben, und jedes Lehrbuch der Weltgeschichte müsse sie an der Stirne tragen. „Die Weltgeschichte ist eine Ausstellung, wo alle Nationen ihre edelsten Güter, ihre wertvollsten Erzeugnisse zur Concurrenz vorführen, und wo keinem die gebührende Stelle versagt werden darf. Auch das unscheinbarste Lehrbuch der Weltgeschichte muss ein Schatzhaus darbieten, wo, wie einst im griechischen Delphi, alle Völker und Staaten ihre Weihgeschenke und Ehrengaben aufstellen können.“

Besser als die Bücher, nach denen wir Älteren einst Geschichte lernten, mögen manche Geschichtslehrbücher der heutigen Schuljugend sein. Die Frage ist, ob sie bedeutend besser sind? Die Frage ist, ob sie, da für die Jugend nur das Beste gut genug ist, für die Schüler gut genug sind? Ein Schatzhaus soll nach Weber das Geschichtsbuch darbieten, in dem die Völker und Staaten ihre Weihgeschenke und Ehrengaben aufstellen können. Diese Forderung schließt vor allem in sich, dass das den Schülern im Lehrbuch dargestellte in schöner gefälliger Form erscheine. Die Schulgeschichtsbücher müssten so gehalten sein, dass die Schüler mindestens annährend so gern darin läsen, wie in guten Unterhaltungsbüchern.*) Statt dieser Forderung zu entsprechen, beschränken sich unsere Leitfäden und Grundrisse der Geschichte mehr oder weniger auf eine compendiöse, trockene, namen- und zahlenreiche Aneinanderreihung von Begebenheiten; und es ist gewiss, dass die gewaltige Mehrzahl der Schüler, wenn sie nicht durch Schulaufgaben dazu gezwungen wären, in dieser Sorte von Büchern kaum je lesen würden. Wenig stichhaltig ist, was hier gewöhnlich entgegnet wird: das Lehrbuch solle ja nicht den Lehrer ersetzen, es

---

*) Wie z. B. Gustav Freytags „Bilder aus der deutschen Vergangenheit“.

solle diesem nur als Werkzeug, als Unterlage für seinen Unterricht dienen. Das Dürre, Trockene des Buches solle der Lehrer durch seinen Vortrag beleben und würzen; dem Gerippe des gedruckten Lehrgangs solle er im Unterrichte Fleisch und Blut geben. Schon recht! Wenn das nur auch jeder Lehrer thäte! Wenn das nur jeder Lehrer könnte!

Thut ein Lehrer das aber nicht, weil er zu bequem oder unfähig dazu ist, so wäre es für die Schüler doch wahrlich besser, neben dem trockenen langweiligen Lehrer, ein lebendig und anziehend geschriebenes Lehrbuch, als zu dem langweiligen und trockenen Geschichtslehrer noch ein trockenes und dürres Geschichtsbuch als Zugabe zu haben.

Besitzt andererseits ein Lehrer die schöne Gabe, Geschichtsstoffe anschaulich, lebendig, anziehend darzustellen, so wird es ihn bei der Verwertung dieser Fähigkeit im Unterricht wenig geniren, wenn auch das Lehrbuch diesen Vorzug besitzt. Dieser Umstand wird Wirkung und Erfolge des Unterrichts nicht schwächen, eher verstärken. Folgen mag hier eine Probe aus G. Freytags „Bilder aus der deutschen Vergangenheit". (Rückkehr der Franzosen aus Russland im Januar 1813.)*)

Es war nach dem Neujahr 1813. Trotz der Kälte standen die Leute auch kleinerer Städte in Haufen vor dem Posthause. Glücklich, wer zuerst das Zeitungsblatt nach Hause trug. Kurz und vorsichtig war der Bericht über die Ereignisse dieser Tage; denn in Berlin saß der französische Militärgouverneur und bewachte jede Äußerung der Presse. Dennoch war längst die Kunde von dem Schicksal der großen Armee bis in die entlegenste Hütte gedrungen; zuerst dunkele Gerüchte von Noth und Verlust, dann die Nachricht von einem ungeheuren Brand in Moskau und den himmelhohen Flammen, die rings um den Kaiser aus dem Boden gestiegen waren. Dann von einer Flucht durch Eis und Wüsteneien, von Hunger und Elend . . . . Seit den letzten Tagen wusste man auch, dass der Kaiser selbst von seinem Heere geflohen war. Im offenen Schlitten, nur einen Begleiter neben sich, war er, verhüllt, Tag und Nacht, durch preußisches Land gefahren . . .

Bald sah man, was von der großen Armee übrig war. Weiß wie ein Leichentuch lag die Landschaft. Da bewegte sich ein langsamer Zug geräuschlos auf der Landstraße zu den ersten Häusern der Vorstadt. Es waren rückkehrende Franzosen. Vor einem Jahre waren sie der aufgehenden Sonne zugezogen mit Trompetenklang und Trommelgerassel, in kriegerischem Glanz und empörendem Übermuth. Endlos

*) Gekürzt.

waren die Truppenzüge gewesen; nie hatten die Leute ein so ungeheures Heer gesehen; alle Völker Europas, jede Art von Uniformen, Hunderte von Generälen . . . . Einen Monat hatte der Durchzug gedauert; wie Heuschrecken hatten die Fremden von Colberg bis Breslau das Land aufgezehrt. Denn schon 1811 war eine Missernte gewesen; kaum hatten die Leute Samenhafer erspart; den fraßen 1812 die französischen Kriegspferde; sie fraßen den letzten Halm Heu, das letzte Bund Stroh; die Dörfer mussten das Schock Häckselstroh mit sechzehn Thalern, den Centner Heu mit zwei Thalern bezahlen. Und gröblich, wie die Thiere, verzehrten die Menschen. Vom Marschall bis zum gemeinen Franzosen waren sie nicht zu sättigen . . . Von der Frau eines armen Dorfgeistlichen hatten die Offiziere gefordert, dass ihnen die Schinken in Rothwein gekocht würden; . . . der Gemeine bis zum Trommler hatte getobt, wenn er des Mittags nicht zwei Gänge erhielt; wie Wahnsinnige hatten sie gegessen. Aber schon damals ahnte das Volk, das sie nicht so zurückkehren würden . . . Was jetzt zurückkehrte, war eine Herde armer Sünder; es waren wandelnde Leichen. Ungeordnete Haufen, aus allen Truppengattungen und Nationen zusammengesetzt, ohne Commandoruf und Trommel, lautlos wie ein Totenzug nahten sie der Stadt. Alle waren unbewaffnet, keiner beritten, keiner in vollständiger Montur . . . Was jeder gefunden, hatte er an Kopf und Schultern gehängt zum Schutze gegen die markzerstörende Kälte: alte Säcke, zerrissene Pferdedecken, Teppiche, frisch abgezogene Häute von Katzen und Hunden . . . Nur wenige hatten Helm oder Czacko; jede Art Kopftracht sah man: bunte und weiße Nachtmützen, wie sie der Bauer trug, tief ins Gesicht gezogen; ein Tuch oder Stück Pelz zum Schutze der Ohren darüber geknüpft; Tücher auch über den unteren Theil des Gesichts. Und doch waren der Mehrzahl Ohren und Nasen erfroren und feuerroth; erloschen lagen die dunkelen Augen in ihren Höhlen. Selten trug einer Schuh oder Stiefel; glücklich war, wer in Filzsocken oder Pelzschuhen marschieren konnte; vielen waren die Füße mit Stroh umwickelt, mit Decken, Lappen, dem Filz von alten Hüten . . . Alle wankten, lahm und hinkend, auf Stöcke gestützt . . .

Wurden sie in ein warmes Zimmer geführt, so drängten sie mit Gewalt an den heißen Ofen, als wollten sie hineinkriechen. Gierig verschlangen sie das trockene Brot; manche vermochten nicht aufzuhören, bis sie starben. Bis nach der Schlacht bei Leipzig lebte im Volke der Glaube, dass sie vom Himmel mit ewigem Hunger bestraft seien . . . Die Buben auf der Straße aber sangen: Ritter ohne Schwert,

Reiter ohne Pferd, Flüchtling ohne Schuh, nirgends Rast noch Ruh.
So hat sie Gott geschlagen, mit Mann und Ross und Wagen.

Man vergleiche mit dieser Darstellung das, was unsere Lehrbücher der Geschichte über denselben Gegenstand bringen, z. B. Andrä's weitverbreiteter „Grundriss der Lehranstalten.“ . . . „Auf dem Rückzug wurde das Heer durch Hunger, Frost, Seuchen, Angriffe der Russen und Kosacken, besonders aber durch den schrecklichen Übergang über die Beresina fast ganz aufgerieben. Napoleon verließ auf einem Schlitten den Rest seines Heeres und eilte nach Paris.“ Das ist alles.

Hätten wir einen Erziehungsrath*), dann sollte der feste Boden für den Geschichtsunterricht an unsern Schulen bald gefunden sein. Verschont blieben unsere Schüler mit Dutzenden von Kriegserzählungen und Schlachtenberichten, mit Dutzenden von Fürsten- und Feldherrnnamen.

Montesquieu erzählt die Regierung von sechs römischen Imperatoren in zwei Zeilen.**) Gab es nicht unter den Fürsten des Mittelalters und der neueren Zeit gar manchen, dessen Geschichte mit einer einzigen Zeile abgemacht werden könnte?

Schandthaten und Verbrechen hervorragender historischer Personen kämen nur dann zur Darsellung, wenn der Zusammenhang der Begebenheiten dies erfordert, oder wenn der deutliche Beweis erbracht werden kann und soll, dass die Quelle jener Thaten und Verbrechen in vernachlässigter, schlechter Erziehung lag, oder wenn wenigstens auf eine entsprechende Sühne der Unthaten mit Sicherheit hingewiesen werden kann.

Kriegsgreuel und Kriegsnöthen werden ausführlicher besprochen nur in der Absicht, um Abscheu vor dem Krieg zu erregen.

Hätten wir einen Erziehungsrath, dann würde es bald kein geschichtliches Schulbuch mehr geben, in dem mit starker Betonung gesprochen wird von „Verirrungen und Greueln“ der französischen Revolution, dagegen mit milden schonenden Worten gesprochen wird von den Verirrungen und Schandthaten französischer Könige, deren

---

*) Von der „Nothwendigkeit eines Erziehungsrathes“ handelt ein besonderes Capitel im Werke des Verf.

**) In seinem Werke: Considérations sur les causes de la grandeur et de la décadence des Romains; (eine „römische Geschichte für Philosophen und Staatsmänner“ hat man dies Werk genannt). Die gemeinten „zwei Zeilen“ lauten: Maximine fut tué avec son fils par les soldats. Les deux premiers Gordiens périrent en Afrique. Maxime, Balbin et le troisième Gordien furent massacrés.

Herrschaft der Revolution vorausging; es würde keine Lehrbücher mehr geben, in denen Voltaire und d'Alembert als zwar geistreiche, aber leichtfertige Schriftsteller und als Miturheber der Revolution hingestellt werden, in denen aber verschwiegen wird, dass dieselben Männer viele Jahre hindurch intime Freunde Friedrichs des Großen gewesen sind. Verschwinden würden die Lehrbücher, in denen die Erstürmung der Bastille ein durch die Demagogen der Straßen und der Kaffeehäuser veranlasstes, trauriges Ereignis genannt, die schändliche Justizwirtschaft dagegen, der die Bastille über 100 Jahre als Schauplatz diente, todtgeschwiegen wird; verschwinden würden die Schulbücher, die bei der Darstellung der französischen Revolution mit keiner Silbe erwähnen, was man damals unter Menschenrechten verstand; noch viel weniger hervorheben, dass die Grundlagen der heutigen Gesetzgebung nicht blos in Frankreich, sondern auch in Deutschland und im übrigen Europa größtentheils auf Anschauungen beruhen, die in der französischen Revolution zum Durchbruch gekommen sind. Verschwinden würden die Schulbücher, die die Einheitsbestrebungen des Jahres 1848 bespötteln, die Aufstände in diesem Jahre als Emeute, das Jahr selbst als ein „tolles“ bezeichnen; verschwinden würden die Bücher, die die Umsturzbetrebungen der Socialdemokraten auf die französische Revolution von 1789 zurückführen; verschwinden würden auch die Bücher, die durch Lobhudelei von Fürsten und Fürstinnen künstlich zu Absolutisten und Servilen erziehen.

Zum Capitel über die Bildungsmittel Russlands.*)

A. Neufeld-Chortitza

Wie arm Russland an Schulen ist, ist allgemein bekannt, ebenso, wie groß in diesem Lande die Zahl der Analphabeten ist. Wenn gegenwärtig fast in allen Zeitschriften und in verschiedenen Versammlungen nachgewiesen wird, dass es an der Zeit und möglich ist, in Russland obligatorischen Volksschulunterricht einzuführen, so macht das eigentlich einen komischen Eindruck. Nicht die Pflicht, sondern das Recht auf Volksschulbildung brauchen wir. Es gibt in jedem Kreis Russlands eine ganze Reihe von Dörfern, in denen es keine Schule gibt, und wo in großen Dörfern nur eine Schule existirt, da wird jährlich eine große Zahl von Kindern, welche in die Schule einzutreten wünschen, zurückgewiesen. Ebenso steht es mit den Bürgerschulen, den Realschulen, Gymnasien und Universitäten in den größeren resp. größten Städten. Und so machen wir auch in jeder anderen Hinsicht die Beobachtung, dass es nicht an Bildungsdrang, sondern an Bildungsmitteln fehlt, für welche der Staat und die Communalverwaltungen zu sorgen haben, da es bei uns nicht Wolthätigkeitsanstalten und private Wolthäter gibt, die großartige Bildungsanstalten gründen, wie etwa in England und Amerika, und andererseits die Bauerngemeinden die Bildung noch nicht hoch genug schätzen und auch zu arm sind, um ohne Unterstützung Schulen, Bibliotheken etc. gründen zu können. Der Westeuropäer wird sich schwer in die Lage eines Russen hineinversetzen können, der den Cursus irgend welcher Schulanstalt beendigt hat. Dort lebt man unter gebildeten Leuten, findet überall reiche Büchervorräthe und alle möglichen Veranstaltungen zur Erleichterung der Fortbildung. Eine Bibliothek, eine Buchhandlung, eine Zeitungs- oder Zeitschriftenredaction findet sich dort auch in der kleinsten Stadt. Das Leben selbst stellt dort an jedermann die Forderung, Bücher und Zeitungen zu lesen, um immer au fait des politischen, socialen, religiösen Lebens zu sein; jeder Gebildete verfolgt die Fortschritte in den Wissenschaften, in der Technik. Das Buch und die Zeitung gehören dort zu den elementaren Bedürfnissen.

Alles das ist in Russland ganz anders und hierüber dürften einige Daten für die Leser nicht ohne Interesse sein.

---

*) Nach N. A. Rubakin, Studien über das russische Lesepublicum. Petersburg 1895. (Russisch). 245 S.

I.

Fragen wir uns zunächst, ob wir überhaupt reich an Büchern sind.

Scheinbar ja, denn jährlich werden in Russland etwa 5000 russische Werke in ca. 20 Millionen Exemplaren gedruckt, nicht gerechnet die Zeitschriften und Zeitungen. Übrigens sei bezüglich dieser letzeren gleich bemerkt, dass es auch ihrer nirgends so wenig gibt, als eben bei uns, und dass sie nirgends so wenig verbreitet sind. Wir besitzen im ganzen ca. 900 Zeitschriften, d. i. 7mal weniger als Deutschland, weniger sogar als Belgien oder Spanien. Auf eine Million Einwohner kommen in der Schweiz 230, in Deutschland 129, in Frankreich 114, in Spanien 68, in Serbien 26 und in Russland — 9 Zeitschriften. Vergleicht man die Zahl der Exemplare von Zeitschriften bei uns und dort, so kommt man zu demselben Resultat. Der Hinweis darauf, dass man bei uns viel mehr Zeitschriften liest, als Bücher, ist also ein sehr trügerischer Trost. 1891 wurden 112916127 Hefte Zeitschriften verschickt, d. h. also etwa 1 Exemplar auf jeden Einwohner oder 5 Exemplare auf jeden des Lesens Kundigen im Laufe des Jahres, während auf 1 Einwohner in der Schweiz 29,99, in Deutschland 18,3 und sogar in Serbien 1,51 Exemplar (1½mal so viel als in Russland) kommen. Aber gehen wir zu den Büchern über.

1890 wurden 6262 Werke in 18353126 Exemplaren herausgegeben, d. i. etwa 4 Bücher auf 25, 56 Werke auf 1 Million Einwohner. Das ist natürlich nur möglich in einem Lande, wo 1887 nur 31,34% aller Rekruten lesen konnten, wo fast alle Frauen Analphabeten sind. Berücksichtigen wir noch, dass z. B. 1892 über 5 Millionen Kalender und verschiedene andere Nachschlagebücher herauskamen, deren Zahl von Jahr zu Jahr wächst, bringen wir ferner in Anschlag die sog. Volksbücher und Lehrbücher, so schmilzt die Zahl der bildenden und belehrenden Bücher noch bedeutend zusammen. Ausschließlich in die Hände von Angehörigen der privilegirten Stände kommen jährlich ca. 3000 bis 3700 Werke in 5½ bis 6½ Millionen Exemplaren, d. i. höchstens 5 Exemplare auf jeden, weniger als 2 Werke auf 1000 Personen. In der Zeit von 1887 bis 1892 sind in keinem Jahr mehr als 46 philosophische, 467 historische, 250 politisch-ökonomische Werke herausgegeben worden; es wächst von Jahr zu Jahr nur die Zahl von Specialwerken (Medicin, Technologie etc.). Die Zahl der geographischen und Reisewerke fällt von Jahr zu Jahr (a. 1893—95); über politische und sociale Fragen erschienen 1890 — 5 Werke, ja sogar belletristischer Werke kommen jährlich nur etwa 500—600 heraus. Bei der Bewertung dieser Zahlen haben wir weiter zu berücksichtigen, dass manche Werke in wiederholten Auflagen herausgegeben (1893 waren es von 7782 Werken 1396, etwa 22%) oder aus Zeitschriften abgedruckt werden (in demselben Jahr 480 Werke); ferner, dass oft ein und dasselbe Werk in verschiedenen Ausgaben erscheint, z. B. a. 1887 Puschkins Werke (einzelne oder vollständig) in 163 Ausgaben (1781375 Ex.); es gibt kein Werk von Zola oder Jules Verne, das nicht gleichzeitig in mehreren Ausgaben übersetzt erschiene. Wollen wir nun auch noch die litterarischen Eintagsfliegen in Abzug bringen, so werden wir freilich nur einen sehr geringen litterarischen Zuwachs finden. Damit fällt auch die Beschuldigung, als verlange der russische Leser stets Neues. Im Gegentheil, die Autoren des vorigen und des Anfangs dieses

Jahrhunderts werden immer noch gedruckt, gekauft und gelesen, und zwar nicht nur in den Schulen; augenscheinlich gibt es noch manchen Winkel, wo die Stimmungen und Strömungen des XVIII. Jahrhunderts immer noch Anklang und Verständnis finden, während die Jüngeren diesen Lesern fremd gegenüberstehen. Wie sollte es auch anders sein bei allen unseren Lebensbedingungen! Dürfen doch in unseren Schulen immer noch nicht Turgenew, Dostejewski und Los Tolstoi durchgenommen werden; schließen doch unsere Literaturgeschichten für die Schulen mit dem Jahre 1848 ab! Die Werke der Neueren verbreiten sich sehr langsam, woran allerdings das Verlagsmonopol zum Theil schuld ist; Ostrowski's Comödien wurden a. 1888 in 7200 Ex. herausgegeben, die bis heute noch nicht ausverkauft sind; da wir ca. 1500 Städte haben, so kommen also ca. 4—5 Exemplare eines solchen Classikers auf eine Stadt. Wenn die Werke von Turgenew, Dostejewski etc. jährlich in 10000 Exemplaren erschienen, so würde immer noch nur 1 Exemplar auf hundert Angehörige der privilegirten Stände kommen. In Wirklichkeit sind die Ausgaben unserer bedeutenden Schriftsteller sehr selten (a. 1888 z. B. 22 Werke); a. 1890 waren über 200 Werke fremder Autoren übersetzt, zumeist nicht der besten. Originalwerke, wie ein „Handbuch für Unverheiratete", „Abgrund der Vergnügungen für junge Leute" etc., die mehr Verbreitung finden als Turgenew u. a., können gewiss auch nicht zur Bildung und Veredelung des lesenden Publicums dienen. Endlich gibt es eine Reihe von guten Werken, die aber für die Masse der intelligenten Leser keine Bedeutung haben. Von 474 medicinischen Werken (1890) waren 74 Doctordissertationen, 39 kleine Broschüren (Separatabdrucke aus Fachzeitschriften). In den sechziger Jahren gab es populär-wissenschaftliche Werke; Schleiden, Rossmäßler, Tyndall, Cotta, Büchner etc. wurden von der intelligenten Classe viel gelesen; jetzt mangelt es an solchen Werken fast vollständig. Daher kommt es, dass manche der genannten Werke jetzt zum doppelten Preis verkauft werden. Den wissbegierigen Schülern wissen ihre Lehrer nichts zum Lesen zu empfehlen und die „Commission zur Organisation der häuslichen Lectüre", welche sich im vorigen Jahr in Moskau gebildet hat, musste sich sofort ans Übersetzen passender Werke machen. Das populärste russische Handbuch der Geologie ist ein Universitätscursus von Prof. Inostranzew; ebenso ist es um die meisten übrigen Wissensfächer bestellt. In systematischen Catalogen findet man immer Hinweise auf ganz unpassende oder sehr alte Werke. 85% aller populär-wissenschaftlicher Werke in russischer Sprache sind Übersetzungen, und für dieses Gebiet wäre deshalb der Abschluss einer literarischen Convention besonders gefährlich.

Wir haben nicht nur keine Auswahl von Büchern, unsere wenigen Bücher sind zudem sehr theuer. Unsere Buchhändler lieben kleine Auflagen zu hohen Preisen. Ein berühmtes russisches Werk kauft man wolfeiler in deutscher Übersetzung, als im Original. Einzelne Werke von Turgenew kosten in deutscher Übersetzung 30 Kopeken, im Original sind sie einzeln gar nicht zu kaufen. Die Werke von Pissenski, der längst todt ist, kosten 34 Rubel. Große Verdienste hat sich die Firma F. Pawlenkow durch die Herausgabe einer verhältnismäßig wolfeilen wissenschaftlichen Bibliothek, A. Suworin durch seine „Wolfeile Bibliothek" und die Firma „Possrednik" (Vermittler) durch ihre wolfeilen Ausgaben belletristischer und wissenschaftlicher Werke für intelligente Leser erworben. Solcher Unternehmungen wären noch einige, neuesten

Datums, zu nennen, aber sie verschwinden in der Masse vollständig entgegengesetzter Unternehmungen.

II.

Wir fragen uns zweitens, wie die Bücher in Russland verbreitet werden? Die Beantwortung dieser Frage wird auch unsere fürchterliche Armut an Büchern einigermaßen erklären.

Sollen Bücher gekauft werden, so müssen sie vorher bekannt werden. Diese Bedingung ist aber bei uns bei weitem nicht erfüllt.

1885 gab es in Russland 1543 Buchhandlungen; seit dieser Zeit fällt die Zahl derselben. Im ganzen Sibirien und in den central-asiatischen Besitzungen gab es überhaupt 6 Buchhandlungen. Die Zahl der Städte Russlands betrug 1890 1281; davon 659 im eigentlichen Europäischen Russland, 468 in Polen, 51 in Kaukasien, 51 in Sibirien, 52 in Centralasien. Im ganzen Olonetz'schen Gouvernement gibt es nur 1 Buchhandlung; nur in 13 Gouv. gab es deren 20—30, nur in 3 30—40. Mehr als 50 gibt es nur in den Gouvernements Petersburg (283) und Moskau (177). Zieht man diese beiden Zahlen von 1281 ab, so bleiben für das ganze übrige Russland 821. Im Gouv. Kaluga kommen auf 14 Städte 6 Buchhandlungen, und so überall; dabei müssen wir aber noch berücksichtigen, dass die meisten Buchhandlungen sich in den Gouvernementsstädten befinden. In den Kreisstädten gibt es keine Buchhandlungen, oder sie haben höchstens ein paar Lehrbücher auf Lager; neues ein gutes Buch bekommt man dort nicht zu sehen. Wenn man nun noch berücksichtigt, dass der Preis der Bücher in den Provinzen höher ist, als in den Residenzen, da unsere Buchhändler nur sehr geringen Rabatt gewähren, und die Buchhändler der Provinz auch recht viel verdienen wollen, so kann man sich vorstellen, wie schwer ein gutes Buch seinen Weg in die Provinz findet. Auch die Verlagsthätigkeit konzentrirt sich hauptsächlich in den Residenzen.

1890 wurden in Petersburg 2766, in Moskau 1084 russische Werke herausgegeben. Dann folgen die großen Universitätsstädte: Kasan, Kijew, Odessa, Charkow, — außerdem noch Tiflis. 1890 nahmen an der Verlagsthätigkeit im ganzen 141 Städte theil. 1892 wurde in 5 Gouvernementsstädten nur je ein Buch gedruckt, und auch das waren jedenfalls officielle Almanache; in 2 zu 2, in 3 zu 3, in 2 zu 4, in 3 zu 5, in 5 zu 6, in 2 zu 7, in 2 zu 10 etc. Und das sind alles Städte mit einer großen Anzahl von Einwohnern, verschiedenen Lehranstalten etc. Ja selbst in einer Universitätsstadt, wie Charkow, wurden 1890 weniger als 100, in 10 Gouvernementsstädten des inneren Russland kein einziges Werk herausgegeben. Von Jahr zu Jahr konzentrirt sich die Verlagsthätigkeit immer mehr in den größten Städten, die Theilnahme der Gouvernementsstädte fällt; so war sie z. B. 1893 in 141 Städten gefallen. Es wurden in diesem Jahre 7782 Werke herausgegeben; davon in Petersburg und Moskau 5725, in der Provinz 2057; von letzterer Summe wiederum in den großen Centren, wie Warschau, Kasan, Odessa, 1829, in allen übrigen Städten — 228 Werke (!). Um so mehr sind zur Verbreitung der Bücher Vermittler nöthig, und daran mangelt es leider auch. Deshalb liegen in den Residenzen ganze Ausgaben auf Lager und werden endlich pudweise an Antiquariate losgeschlagen, während die Provinz keine Bücher bekommt. Mit 50—80% Abschlag wurden z. B. Werke verkauft, wie die von

Adam Smith, Blanqui, Bentham, D. Lewes, Bacon, Spencer, Darwin etc., deren Verleger bankerott wurden. Im vorigen Jahre verkaufte eine Firma alle ihre Verlagsartikel mit 93% Rabatt. Dieselben Bücher werden jedoch in der Provinz zum Normalpreise mit Portoaufschlag verkauft, da es hier keine Antiquariate gibt. Es kommt häufig vor, dass die Buchhändler Anzeigen und Kataloge wolfeiler Bücher versenden, in denen der Preis höher angegeben ist, als der ursprüngliche, während der Verleger selbst noch große Reste liegen hat. So wurden die Werke einer bedeutenden kleinrussischen Schriftstellerin lange zu erhöhtem Preise verkauft, bis sich plötzlich zeigte, dass davon noch eine ganze Masse in einem Kijewer Magazin vorräthig liegt.

Große Privatbibliotheken sind bei uns sehr selten, haben auch an und für sich keine große Bedeutung. Wenden wir uns also zu den öffentlichen Bibliotheken. Das Buch von Reyer über Entwicklung und Organisation von Volksbibliotheken zeigt uns ein glänzendes Bild der Entwicklung dieser Bildungsinstitute in Westeuropa und Amerika. Amerika hat in 270 Städten große Bibliotheken, England in 225; es gibt dort keine Stadt ohne Bibliothek. Schweden hatte schon 1879 dreimal so viel Bibliotheken als Russland a. 1887 (600 resp. 1880), die Schweiz hat über 2000, Italien 1852 Volksbibliotheken. Ja sogar Viktoria in Australien hatte a. 1887 bei ca 1 Million Einwohner 314 Bibliotheken mit 400000 Bänden. In Japan ist eine besondere Auflage zu Gunsten der Bibliotheken eigeführt, und die Zahl der Bibliotheken wächst von Jahr zu Jahr. In Deutschland gibt es 1609 öffentliche Bibliotheken mit 27 Millionen Bänden. Fast in allen Städten, ja in vielen Dörfern Westeuropas gibt es solche Bibliotheken. Und in Russland? Auf 659 Städte des europäischen Russlands kommen etwa 600 Bibliotheken, also die Hälfte der Zahl der Buchhandlungen. Im ganzen Gouv. Archangelsk gab es 1887 nur eine Bibliothek, in 5 Gouvernements je 3, in 4 je 4, in 15 je 10—15, in 6 je 15—20, in 2 je 22—23 etc. Das Gouv. Moskau hatte 49, Petersburg 59 Bibliotheken. In den meisten Gouvernements ist die Zahl der Bibliotheken kleiner als die der Städte; weil aber die meisten Bibliotheken sich in den Gouvernementsstädten concentriren, so ist es klar, dass die meisten Kreisstädte ganz ohne solche sein müssen. In Schlüsselburg, Hatschino und Oranienbaum in der Nähe von Petersburg, gibt es bis heute keine Bibliotheken. Auf eine Anfrage des Petersburger Bildungsvereins antwortete ein Schulinspector: „obgleich in meinem Rayon 42 Volksschulen sind, gibt es keine Lehrerbibliotheken, keine Museen, werden keine Zeitschriften verschrieben, weder für die eigenen Mittel der Lehrer, noch auf Kronskosten, finden keine Vorlesungen für das Volk statt, sind keine Buchhandlungen, keine Sonntagsschulen, Abendcurse oder sonstige Fortbildungscurse vorhanden.“ Selbst wenn wir verschiedene Club-Bibliotheken, Regiments-Bibliotheken etc. mitzählen sollten, würde sich das traurige Bild nur sehr wenig verändern. Um noch klarer zu sehen, wie ungenügend die Zahl der Bibliotheken ist, vergleichen wir sie mit der Bevölkerung. Eine Bibliothek kommt im Gouv. Cherßon auf 47 743, in Saratow auf 22239, Charkow 19613, Moskau 18345, Kijew 16825, Petersburg 16523, Kasan 14731 Einwohner u. s. f. Vielleicht enthält aber wenigstens jede Bibliothek viele und gute Bücher? Leider nicht, wie das allgemein bekannt ist, da die meisten nur mit Mühe ein elendes Dasein fristen. Das Bibliothekswesen war in Russland stets nur dann lebendig, wenn das russische gesell-

schaftliche Leben pulsirte. Sogar damals, als die Gründung von Bibliotheken officiell für gut anerkannt wurde, war sie sehr schwierig wegen der Gleichgiltigkeit der Gesellschaft. Die öffentliche Bibliothek in Jekatherinoslaw (gegründet 1834) führte 17 Jahre ein klägliches Dasein und wurde dann ganz geschlossen; die Bücher wurden in einem Keller niedergelegt und lagen dort 8 Jahre, bis ein Wehen neuen Lebens auch sie wieder ans Tageslicht beförderte. 1859 wurden aus der Büchersammlung etwa 100 Bücher herausgesucht, die noch zum Lesen tauglich waren; alle übrigen waren von den Mäusen zernagt. Der Beamte Ullmann nahm die Bücher in sein Quartier, fügte einige neue Bücher hinzu und eröffnete die „öffentliche Bibliothek“ wieder auf eigene Gefahr. — Ähnlich lautet die Geschichte aller Bibliotheken bis zu den sechziger Jahren. Nicht Geld, noch Bücherspenden, noch Leser. Die sechziger Jahre brachten neues Leben, dessen Einfluss sich auch auf das Bibliothekwesen erstreckte, und so blieb es bis zu den achtziger Jahren; da trat wieder Stillstand, ja sogar Rückgang ein. Es fing wieder ein anderer neuer Geist zu wehen an, und gegenwärtig ist die klägliche Lage der russischen Bibliotheken aller Welt bekannt. Die obigen statistischen Daten stellen das Bibliothekwesen jedenfalls noch in zu rosigem Lichte dar, wie die beständigen Klagen verschiedener Zeitungscorrespondenten aus allen Gegenden Russlands beweisen. Die Zahl der Abonnenten fällt überall. Die von Stadt und Adel unterstützte öffentliche Bibliothek in Rjasan ist allmählich so in Verfall gerathen, weil sie zu unordentlich geführt wurde und ihre Mittel immer geringer wurden, dass sie endlich für 150 Rbl. an einen Buchhändler verkauft wurde. Ähnliche Schicksale theilen mit ihr noch manche andere Bibliotheken. Aus Ufa theilt ein Correspondent mit: „Bezüglich unserer Bibliothek lässt sich nur sagen, dass wir ein Local für dieselbe und einen Bibliothekar haben; die Bibliothek existirt eigentlich noch nicht; die Stadtverwaltung hat 300 Rbl. assignirt, und die Bibliothekscommission hat in $1^1/_2$ Jahren 150 Rbl. und ca. 500 alte meistens untaugliche Bücher gesammelt. Die Zahl der Abonnenten betrug im ersten Monat 7.“ — Ja, noch eine traurigere Thatsache müssen wir hier anführen: 1888 wurden in Uralsk 1445 Bände verschiedener Werke (Zeitschriften, Werke von Spencer, Mill u. a.) verbrannt, die in den Index der für öffentliche Bibliotheken verbotenen Bücher gekommen waren, deren Verkauf aber keineswegs verboten war. Über die Privatbibliotheken brauchen wir nicht viel Worte zu verlieren. In Ufa gab es vor Eröffnung der öffentlichen eine Privatbibliothek, die z. B. 20 Leser erster Kategorie hatte (Ufa hat über 30000 Einwohner). Von den wenigen Privatbibliotheken Russlands existiren manche nur auf dem Papier; der größte Theil der wirklich existirenden ist fast wertlos. Wir haben allerdings auch einige gute Bibliotheken. Die reichste ist die in Wilna mit 100000 Bänden; dann kommen die Bibliotheken in Kronstadt und Odessa mit über 70000 Bänden, in Riga mit 70000 Bänden, in Samara mit 36000 Bänden, in Charkow und Woronesh mit je ca. 33000 Bänden, in Simbirsk mit 28000 Bänden etc. Aber wie unbedeutend erscheinen uns diese Zahlen, wenn wir uns daran erinnern, dass die Bibliothek in Boston 560000 Bd. (Budget 670000 Mark) zählt, dass die Bibliothek in Chicago jährlich 1,3 Millionen Bände ausgibt etc. Vergessen wir auch nicht solche städtische Bibliotheken, wie die in Ischim mit 2053 Bänden, Kolywan 1450 Bd., Tomsk 1050 Bd., Kurgawsk 183 Werke etc. Auf einen Einwohner kommen

Bände der öffentlichen Bibliothek: In Kronstadt 1,72, in Wilna 0,97, in Simbirsk 0,72, in Woronesh 0,60, in Samara 0,49, in Twer 0,42, in Nischni-Nowgorod 0,36, in Ischim 0,28, in Astrachan 0,24, in Kischinew 0,12 etc.

III.

Etwas anderes ist die Zahl, etwas anderes die Qualität der Bücher. Wir wollen also auch darüber noch ein paar Worte sagen.

Bei der Wahl der Bücher für die Bibliotheken muss ein gewisses System beobachtet werden. Es gibt Bücher, die in jeder Bibliothek vorhanden sein müssen, soll sie einigermaßen zweckentsprechend sein. Die Bibliothek muss ein Spiegel des Weltalls sein. Die Bücher müssen nach Wissenschaften geordnet sein. Für jede Wissenschaft muss die Bibliothek ein gewisses Minimum von grundlegenden Werken enthalten. Gerade dieses aber geht den meisten unserer Bibliotheken ab. Sie berücksichtigen bei der Wahl der Bücher Zeitströmungen, Modenamen und bevorzugen die literarischen Eintagsfliegen. — Für jedes wissenschaftliche Fach muss eine gute Bibliothek Werke verschiedener Schwierigkeit enthalten, da die Leser verschiedene Vorbildung haben: Werke für Leser mit Elementarbildung, für solche mit mittlerer Schulbildung und für Specialisten des Faches. Die Zahl der belletristischen Werke muss besonders groß, ihre Auswahl besonders sorgfältig sein, weil sie am meisten gelesen werden. Alles dieses wird leider in unseren Bibliotheken gar nicht beachtet. Man kauft die Bücher, nach denen Nachfrage ist, die man wolfeil kaufen kann, die der Zufall in die Hände bringt; dazu kommen Bücherspenden, die natürlich nur in den seltensten Fällen Wert haben. Von System in den Katalogen ist keine Rede. Man findet alle möglichen alten wertlosen Sachen, aber vergeblich sucht man Bücher, wie etwa Brehms Thierleben u. dgl.; man findet einige Specialwerke, aber fast nie ein tüchtiges populär-wissenschaftliches Werk und noch seltener Werke, welche auch für diejenigen zugänglich sind, die nur elementare Bildung genossen haben. Das liegt nicht an dem Mangel an Geld, sondern an der Unwissenheit, Gleichgültigkeit und geschäftsmäßigen Auffassung ihrer Aufgabe seitens der Bibliothekare. Die Bibliothek in Jekatherinoslaw besaß anfänglich nicht die Werke von Turgenew u. a. Die Bibliothek in Kischinew zählt unter 15000 Bänden nur 137 Bände pädagogischen Inhalts und 217 Bände Volks- und Kinderschriften; die Bibliothek hält keine Kinderzeitschrift und nur eine pädagogische. Die Bibliothek in Rjasan hatte vor einigen Jahren kein volles Exemplar der Werke Puschkins, obgleich sie verschiedene officielle französische Editionen aus der Zeit des Conventes besaß. Die Bibliothek in Susdal zählte 404 Werke belletristischen Inhalts, darunter 283 übersetzte Romane. In der Abtheilung „Belletristik“ figurirten auch Werke, wie eine populäre Broschüre über den Wind. Byron, Goethe, Schiller besaß man nicht. Über die Privatbibliotheken verlohnt es sich kaum der Mühe zu sprechen; hier ist schon der Umstand entscheidend, dass die Besitzer bei minimalen Ausgaben recht viel verdienen wollen und deshalb sich ganz dem Geschmack des Publicums anbequemen. Wissenschaftliche Werke gibt es in solchen Bibliotheken nur zufällig. Die Unwissenheit der Besitzer dieser Bibliotheken ist meistens grenzenlos. Einer derselben wurde durch die Lectüre des Spielhagen'schen Romanes „Vorwärts“ so aufgeregt, dass er ihn schleunigst vergrub. Webers Weltgeschichte, Reclus' geographische

Werke findet man in solcher Bibliothek selten. Unter den belletristischen Werken herrschen schlechte Sammlungen übersetzter Romane vor, die mit 75% Rabatt gekauft sind. Besonders in der Provinz ist der Geschmack des Publicums ganz ausschlaggebend. Dass solche Bibliotheken nicht den Geschmack des Publicums bilden können, ist klar.

Wie gering meistens die Mittel der öffentlichen Bibliotheken sind, zeigen folgende Zahlen. Die Bibliothek in Astrachan bekommt eine jährliche Unterstützung von 2600 Rbl., in Charkow 2500 Rbl., in Nischni Nowgorod 1460 Rbl., in Saratow 805 Rbl., in Simbirsk 450 Rbl. etc.

In allen Bibliotheken wird für das Lesen der Bücher eine ziemlich hohe Zahlung erhoben, z. B. in Charkow von den Lesern 1. Kategorie für 1 Buch 30 Kop. monatlich, für 5 Bücher 1 Rbl. 10 K. monatlich etc. Ist auch die Zahlung nicht hoch, so ist sie doch hinderlich für das Wachsthum der Leserzahl, weil man sich bei uns noch nicht mit dem Gedanken vertraut gemacht hat, dass ein gutes Buch ein Bedürfnis ist, für das man im Nothfall auch Geld zahlen kann. Außerdem wird in den meisten Bibliotheken noch eine Einzahlung von 1—5 Rbl. zur Sicherstellung der entliehenen Bücher genommen, was die Leserzahl besonders stark herabdrückt.

Wenn es nun für die privilegirten Classen so schwer ist, ein gutes Buch zu bekommen, was soll dann von den 20 Millionen Personen der niederen Stände gesagt werden, welche lesen können, für die es aber bisher noch fast keine Bibliotheken gibt? Es gibt für sie nicht nur fast keine Bibliotheken, sondern der Katalog der für dieselben erlaubten Bücher umfasst auch überhaupt nur 1500—2000 Werke, meist Broschürchen von ein paar Seiten, deren innerer Gehalt ganz grenzenlos arm ist. Die meisten Lehrer unserer Elementarschulen bekommen Jahre lang nichts zu lesen, als vielleicht ein paar alte isolirte Zeitschriftennummern, Almanache u. dgl. Obgleich in den eigentlichen Volksbibliotheken fast ausschließlich Kinderschriften zu haben sind, gehörten zu den Lesern solcher Bibliothek z. B. in Astrachan 123 Beamte und Edelleute (14,9%), 46 Ehrenbürger und Kaufleute (5,6%), 12 Geistliche (1,5%), 14 Militärs (1,7%), 6 Musiker, 1 Steuermann, 1 Feldscher, 1 Mechaniker, 1 Apotheker, 1 Zeichner, 1 Polizeiaufseher. — Wenn in solchen Krähenwinkeln, wo man von Bibliotheken nichts weiß, ein Lehrer eine Zeitschrift verschreibt, so wird sie erst von den verschiedensten Personen gelesen, ehe sie in seine Hände kommt.

Kein Wunder, dass unter solchen Bedingungen jede geistige Beweglichkeit und Energie, sofern sie überhaupt vorhanden war, bald verschwindet, die besten Regungen nur kurze Zeit leben. Die Schule entwickelt auch nicht Liebe zum Lesen. Kein Wunder deshalb auch, dass unsere sog. intelligente Gesellschaft nur eine Beschäftigung für ihre Mußestunden kennt — das Kartenspiel. Kein Wunder endlich, dass das bischen Schulwissen so leicht wieder verschwitzt wird. Leute, die eine mittlere oder sogar höhere Schule beendigt haben, vergessen noch mehr als der Bauer, der die Kunst des Lesens vergisst. In unserer schweren Zeit, da die wenigen Schulen lange nicht alle Kinder und Jünglinge aufnehmen können, die einzutreten wünschen, ist die Selbstfortbildung besonders wichtig. Wenn wir dies erwägen, ist das eben gezeichnete Bild um so trauriger.

Fliegende Bibliotheken haben wir überhaupt nicht. Es wurde zwar in

den letzten Jahren von der Einrichtung solcher Bibliotheken gesprochen; aber derartige Unternehmungen reifen bei uns sehr langsam.

IV.

Die Frage über den russischen Leser hängt mit unserem Thema ziemlich eng zusammen; deshalb wollen wir bei derselben auch etwas verweilen.

Wir führten schon oben einige Beispiele an, wie gering die Zahl der Leser in unseren Bibliotheken ist; hatte doch z. B. die Bibliothek in Onega 1889 im ganzen 4 Leser. Neben vielen anderen Gründen ist hier doch auch das geringe Interesse der Gesellschaft mit schuld, aber dieses Interesse ist deshalb gering, weil das Interesse für die Fragen des gesellschaftlichen Lebens fehlt. Höchstens merkt man noch Geschmack an prickelnden Büchern, welche dem Leser verschiedene Nervenreizmittel ersetzen, aber gewiss nicht seiner Bildung und Veredelung dienen. Unbeständig ist die Zahl der Leser, unbeständig die Art der Lectüre; ohne System und Princip geht man von Du Terrail zu Puschkin über etc. Das beweist eben, dass selbst für die wenigen Leser das Lesen nicht ein wirkliches Bedürfnis, nicht ein Mittel der Fortbildung ist. Vergleichen wir die Zahl der Leser mit der der Angehörigen der privilegirten Stände, so finden wir, dass z. B. in Jekatherinoslaw von 100 nur 4 Personen in der Bibliothek abonniren, in Nischni Nowgorod 10, in Samara 14, in Odessa 19. Der Procentsatz ist unentsprechend klein, selbst wenn wir in Betracht ziehen, dass auf einen Abonnenten 2—3 Mitleser kommen können. Dabei müssen wir auch nicht vergessen, dass nur wenige Abonnenten das ganze Jahr hindurch Bücher nehmen, z. B. in Astrachan von 451 nur 12. Was die Zahl der Leser in den Privatbibliotheken betrifft, so genügt es zu sagen, dass in Petersburg nur 4 solcher Bibliotheken 1000—1300 Leser haben. Während die Bibliothek in Melbourn jährlich 428000 Besucher hat, betrug die Zahl derselben in der Petersburger Kaiserlichen (öffentlichen) Bibliothek 1891 nur 108373 Personen. In allen Petersburger Privatbibliotheken zusammen sind nur etwa 9—10000 Abonnenten. Die Zahl der lesenden Frauen ist überall bedeutend geringer, als die der lesenden Männer; so waren in Samara von 1083 Besuchern nur 280 Frauen, in Saratow von 2438 — 823, in Odessa von 4515 — 479 etc. Interessant ist hierbei, dass in den Bibliotheken für das Volk die Zahl der Leserinnen verhältnismäßig sogar größer ist. Wenn die Mütter nicht zu lesen lieben, kann natürlich auch von den Kindern nichts anderes erwartet werden. Die größte Schuld hieran tragen allerdings aber doch nicht die Mütter, sondern die Schulen, welche aus Furcht vor schädlichen Büchern die Liebe zu den Büchern überhaupt zu unterdrücken suchen. Deshalb wenden sich die leselustigen Kinder hauptsächlich an die öffentlichen Bibliotheken, wie die Statistik derselben beweist, nicht an ihre Schulbibliotheken.

Was die Vertheilung der Leser auf die verschiedenen Professionen und Stände betrifft, so ist die Zahl der verschiedenen lesenden Beamten überall sehr bedeutend. Sie und nichtdienende Edelleute bilden überall die Hauptmasse der Leser. Dann folgen Ehrenbürger, Kaufleute, Stadtbürger, Handwerker, Vertreter der freien Professionen, Officiere und Geistliche. Dieselbe Reihenfolge lässt sich fast überall bemerken. Die Zahl der Leser aus allen Professionen wächst, aber sehr ungleich; am stärksten die der Leser aus den niederen Ständen.

Ob nun diese wenigen Leser viel lesen? Hierüber lässt sich im allgemeinen sagen, dass man bei uns lange nicht soviel und nicht so rasch liest, als dies in Westeuropa längst der Fall ist. England gibt in 30 Städten mit 5000000 Einwohnern jährlich 10 Millionen Bücher aus. Manchester allein jährlich $1^1/_2$ Millionen. Unsere Bibliotheken gaben 1892 aus: in N.-Nowgorod 40969 Bände, Astrachan 19735, Samara 53959, Saratow 60288, Kronstadt 50322 etc., das heißt: auf jeden Einwohner kommen in N.-Nowgorod 0,6 Bücher, in Astrachen 0,28, in Samara 0,71, in Saratow 0,49, in Kronstadt 1,1. Bei manchen Bibliotheken gibt es Lesesäle, in denen das Publicum hauptsächlich Zeitungen liest; aber im Laufe des Jahres haben den Lesesaal von der geringen Zahl der Leser nur einmal besucht: in N.-Nowgorod 29,3 Personen, in Saratow, 11,5, in Astrachan 33,5, in Woronesch 40,6, — gewiss ein Zeichen, dass man nicht zu lesen gewohnt ist und liebt. Aus allem aber ergibt sich, dass der Leser qualitativ und quantitativ wächst, wenn das Leben im allgemeinen reger wird und breitere Wellen schlägt, geringer wird dagegen, wenn im gesellschaftlichen Leben Stillstand oder Reaction eintritt. Nehmen wir Astrachan. Die Zahl der Leser fällt hier von Jahr zu Jahr (1883 66 Bd. pro Leser, 1884 55, 1885 54,9, 1888 49,5, 1891 49,1, 1892 42,5), und da analoge Erscheinungen sich überall wiederholen, so darf man wol verallgemeinern und auf gemeinsame Gründe zurückschließen. Der Zurückgang der Leserzahl beginnt anfangs der achtziger Jahre. Es ist klar, dass hieran die Bedingungen mit schuld sein müssen, in die unsere Leser gestellt sind.

Dass die Zahl der Leser und der ausgegebenen Bücher in den Kreisstädten ganz klein sein muss, ist nach dem Gesagten klar. Wir bringen noch eine Tabelle aus einer Privatbibliothek: Von 100 Lesern wechselten ihre Bücher im Laufe eines Monats: 1—5 mal 50, 6—10 mal 36, 11—15 mal 11, 16—20 3 mal. Es giebt danach allerdings Leser, die ihre Bücher fast täglich wechseln; aber wir dürfen mit Sicherheit annehmen, dass dieselben ihre Bücher nicht lesen, sondern höchstens durchblättern. Überhaupt ist die Zahl der genommenen Bücher nicht auch die der gelesenen. Neue Zeitschriften bleiben oft das ganze Jahr hindurch zur Hälfte unaufgeschnitten. Manche schwere, umfangreiche Werke werden nach wenigen Tagen in die Bibliothek zurückgebracht (so liest man z. B. Marx' Capital, Langes Geschichte des Materialismus, Buckles Geschichte der Civilisation in England etc.), auch ein Zeichen, dass man die Bücher garnicht gelesen hat. Wir können wohl annehmen, dass nur $^1/_3$ der genommenen Bücher wirklich auch gelesen werden. Der russische Leser ist mit einem Wort im Durchschnitt ein sehr fauler Leser.

Zum Schluss noch einige Daten darüber, was der russische Leser liest. Vor allem geht aus allem hervor, dass er absolut unfähig ist, Bücher zu wählen; er bittet gewöhnlich um irgend etwas „zum Lesen“. Die berühmten Namen sind den meisten Lesern vollständig unbekannt. In den Pariser Bibliotheken werden gewöhnlich ebenso viele belletristische als wissenschaftliche Werke verlangt; das ist wie schon oben erwähnt, bei uns nicht so. In Westeuropa sorgt die Regierung, sorgen die verschiedensten Gesellschaften für die Fortbildung der Volksmassen durch Volksvorlesungen, Curse, Fortbildungs- und Ergänzungsschulen etc. Wo sollten sich aber Leser wissenschaftliche Werke bei uns hernehmen, da es bei uns keine solchen Veranstaltungen gibt? Die Zahl der Hörer von Hochschulen ist bei uns auch nur sehr gering; es kommen bei uns

nämlich im ganzen 152 Studenten auf eine Million Einwohner, während es in Portugal 274, in den Niederlanden 355, in Österreich-Ungarn 328, in Großbritannien 362, in Frankreich 460, in Deutschland 534, in der Schweiz 685 sind. In Finnland ist der Prozentsatz der Studirenden 5 mal größer, als in Russland. Von den in russischen Universitäten Studirenden beendigen nur etwa $^1/_3$ den Cursus, d. h. auf eine Million Einwohner kommen jährlich etwa 50 Personen, die ihre höhere Bildung beendigt haben. Die Zahl der höheren Fachschulen und ihrer Hörer ist bei uns ebenfalls nur eine sehr geringe. Das Wachsthum der Studenten in unseren Universitäten betrug von 1869 — 1892 etwa $^1/_3$ des Wachsthums der Studentenzahl in Deutschland; seit jener Zeit fällt die Zahl der Studenten sogar, während sie in Finnland 1869—1889 um $163^0/_0$ stieg.

In den speciellen und mittleren Lehranstalten wurden 1886 274983 Personen unterrichtet; nehmen wir an, dass etwa 55000 Personen in diesem Jahre die Schule mit höherer als elementarer Bildung verlassen haben, so heißt das, dass **eine** solche Person auf 2000 Einwohner, auf **10** bewohnte Ortschaften, dass 4 solcher Personen auf 1000 städtische Einwohner kommen, wenn wir nur die Städte in Betracht ziehen. . . Und dabei spricht man bei uns auch von geistiger Überproduction!

Hinter diesen gebildeten und halbgebildeten Leuten kommt die Volksmasse; höchstens $^1/_5$ derselben hat in einfachen A-B-C-Schulen ein bischen lesen gelernt. Von ihnen wollen wir hier garnicht sprechen. Aber auch jene oben näher bezeichneten wenige Tausende mit mittlerer und höherer Bildung lesen erstaunlich wenig wissenschaftliche Werke, wie folgende Tabelle zeigt:

Bibliothek in		Belletristik.		Wissenschaftl. W.		Zeitschrift.		Im ganzen
		$^0/_0$	Bücherz.	$^0/_0$	Bücherzahl	$^0/_0$	Bücherz.	ausgegb.
Woronesh	(1891)	35,6	18992	2,3	1257	55,1	29415	55324
Astrachan	(1892)	38,2	8381	8,1	1786	52,5	11415	21927
Samara	(1892)	48,2	29147	11,3	6827	35,5	21525	60489
Cherßon	(1892)	47,0	15769	6,1	2385	36,0	12038	33516
Jekatherinoslaw	(1891)	59,1	15236	1,6	467	31,8	10353	26056
Shitomir	(1890)	53,6	7702	14,4	2035	32,2	4607	14354
Schadrin	(1888-89)	30,9	10870	6,0	2111	32,4	11470	35,096

Unter den wissenschaftlichen Werken sind auch solche wissenschaftlichen Inhaltes für das Volk mit inbegriffen. In den Privatbibliotheken herrscht die Belletristik noch mehr vor (bis $62^0/_0$). In manchen dieser Bibliotheken gibt es nur belletristische Werke. (Die Zeitschriften werden hauptsächlich auch nur wegen der belletristischen Beiträge gelesen). Dazu kommt noch, dass wissenschaftliche Werke besonders häufig ungelesen zurückgebracht werden. Die 972 Leser der Bibliothek in Woronesh haben 1892 im Durchschnitt jeder 2 wissenschaftliche Werke aus der Bibliothek entliehen. In den Lesehallen ist der Procentsatz noch niedriger; in demselben Woronesh kommen auf 100 Leser der Lesehalle jährlich 4 wissenschaftliche Werke. In einer Moskauer Bibliothek verlangen $38^0/_0$ aller Leser nie ein wissenschaftliches Werk. Wenn in dem Charkower Lesezimmer 1892 $62,1^0/_0$ wissenschaftlicher Werke verlangt wurden (einziger Fall in ganz Russland), so rührt das nur daher, dass die Mehrheit der Leser hier Studenten sind. Trauriger aber, als dieses, ist es, dass die Nachfrage nach wissenschaftlichen Werken scheinbar fällt, und

zwar wiederum seit etwa 1884. — Was die einzelnen wissenschaftlichen Disciplinen betrifft, so ist ihre Reihenfolge (nach der Nachfrage) folgende: Geschichte, Literaturgeschichte, Naturkunde, Philosophie, Gesellschaftskunde, Theologie. Die Nachfrage nach soziologischen Werken ist seit 1881 geringer geworden, nach metaphysischen — bedeutender. Die Naturwissenschaften interressiren die Leser viel weniger als in den sechziger Jahren; nur nach landwirtschaftlichen Werken wird in den letzten Jahren etwas mehr gefragt. Wie gering die Nachfrage nach theologischen Werken ist, beweisen folgende Zahlen. In einer Privatbibliothek waren von 45000 ausgegebenen Werken nur 12 theologischen Inhalts; aber auch diese gehörten dem Gebiete der historischen Theologie an, wie die Werke von Farrar, Robertsohn, Oldenberg (Budda), W. Irving (Mahomet), u. a. Die Offiziersbibliotheken müssen verschiedene geistliche Zeitschriften verschreiben; in einer derselben wurde in 2 Jahren keine einzige Nummer dieser Zeitschriften gelesen. Dieselbe Gleichgültigkeit können wir ohne Unterschied in allen Bibliotheken beobachten.

Was die einzelnen Autoren betrifft, so sind recht interessant folgende Daten übereinzelne Autoren, von denen manche für besonders gefährlich galten. Im Laufe eines Jahres wurden in den grössten Bibliotheken nicht mehr als 5 mal verlangt: Kolb, Thering, Quetelet, Morley u. a., nicht mehr als 10 mal: Gibbon, Häußer, Carpenter, Mill, Lombroso, Brandes u. a., nicht mehr als 20 mal: Rousseau, Brehm, Draper, Gervinus, Wundt u. a., nicht mehr als 30 mal: Darwin, Mantegazza, Buckle, Lubbock u. a., nicht mehr als 50 mal: G. Weber, Schopenhauer, Rellus, Spencer, Taine etc. Nur in Chowno werden manche Werke gelesen, die sonst nirgends Leser finden. Von 25—30 Bänden der Werke Spencers werden in N.-Nowgorod jährlich nicht 20 mal einzelne Bände verlangt; enthielten sie auch das stärkste Gift, so könnte diese homöopathische Dosis kaum noch Effekt erzielen. Als die für gefährlich geltenden Bücher auf den Index librorum prohibitorum kamen, wuchs die Nachfrage nach denselben; manche Leser hatten den Namen hier jedenfalls zum erstenmal getroffen. Der Preis der Werke stieg augenblicklich. F. Zimmermann (der Mensch) wurde in N.-Nowgorod 19 mal, K. Fogt 16 mal verlangt. In Woronesh wurden 1892 von 972 Lesern zweimal verlangt: Becearia, Cl. Bernard, Bryce, Helmholzt, Kant, Morley, M. Müller, Prescott, Rellus, K. Vogt, Montesquieu; einmal: Gibbon, Hettner, Häußer, Hegel, Thering, Klaus, Cuvier, Mignet, Richet v. a. Von Werken wissenschaftlichen Inhaltes werden meistens nur Lehrbücher und Handbücher verlangt, dann erst kommen populärwissenschaftliche Werke; ihre Leser sind hauptsächlich Lehrende und Lernende.

Von den belletristischen Schriftstellern werden am meisten gelesen: Leo Tolstoi, Dostojewski und Turgenew. Im übrigen aber lässt sich schwer eine allgemeine Richtung des Interesses der Leser belletristischer Werke bestimmen.

V.

Bisher haben wir nur die Bildungsmittel für die Leser aus den bevorzugten Ständen und diese Leser selbst im Auge gehabt. Wenden wir uns nun auch noch kurz zu dem Leser aus dem Volk, über den wir bisher nur vereinzelte Bemerkungen gemacht haben, und sehen wir zu, wie es um das nutrimentum animi für diesen bestellt ist.

Die Bibliographie der Völkerliteratur ist ein bei uns gut bearbeitetes Gebiet; die pädagogischen und manche der anderen Zeitschriften widmen ihr viel Aufmerksamkeit; manche Vereine geben Kataloge, Übersichten, Jahrbücher etc. heraus. Aus einem dieser Jahrbücher erfahren wir, dass 1893 im ganzen 859 Bücher für das Volk erschienen sind, davon 467 in den größten Ausgaben. Vielleicht ist die Zahl doch etwas zu gering. Vermehren wir sie um die Hälfte und vergleichen wir sie dann mit der Zahl derer, die des Lesens kundig sind. Wir finden dann, dass auf eine Million solcher Leute 65 Bücher kommen. Zählen wir sogar zu der Volksliteratur die ganze belletristische Literatur, alle Werke geistlichen Inhalts, so gestaltet sich das Verhältnis auch in diesem Fall nicht um vieles besser. Wir hätten dann für 1893 2351 Werke in 11016528 Exemplaren zu rechnen, d. h. nicht ganz ein Werk auf 1000 Lesende, weniger als 1/2 Exemplar auf einen Lesenden. Im Vergleich hiermit erscheint uns die Lage der privilegirten Stände und Berufe geradezu glänzend.

Noch betrübender ist die geringe Zahl der Volks-Bibliotheken und -Lesehallen. Bei 23 Millionen Lesern haben wir wol kaum 100 Bibliotheken und Lesehallen, in denen das Volk unentgeltlich lesen kann; dieselben befinden sich zum größten Theil in den Städten. Da wir allein im Europäischen Russland 1890 485462 bewohnte Ortschaften hatten, so sind die Bewohner derselben auf die Schulbibliotheken allein angewiesen. Aber was will das bedeuten, da wir weniger als 50000 Schulen haben, die sehr unregelmäßig vertheilt sind und wol in den meisten Fällen auch keine Bibliotheken haben. Noch mehr fällt die Bedeutung dieser Zahlen, wenn wir sie nach ihrer Qualität bewerten. Die Bestimmungen über die Bibliotheken und Lesehallen für das Volk (vom 15. Mai 1890) beeinflussen stark ihre Zahl und Güte. Diese Bestimmungen sehen in dem Leser aus dem Volk ein Wesen, das besonders scharf bewacht werden muss; da die gewöhliche Censur hiezu nicht ausreicht, müssen die Bücher für dieselben noch von den verschiedensten Ressorts censirt werden. Es gibt nicht einen Katalog verbotener Bücher (etwa wie für die Schulbibliotheken), sondern nur was die Censur, das Ministerium des Innern etc. durchgesehen (das ist eine geringe Zahl) und gut geheißen haben (eine noch geringere Zahl), wird zugelassen. Es frägt sich, ob es bei solchen Bedingungen Leser aus dem Volk geben kann.

Der Handel mit wohlfeilen (Volks-) Ausgaben hat sich in der letzten Zeit ziemlich entwickelt, ein Beweis, dass die Nachfrage gestiegen ist, dass sich in den Dörfern ein Leser findet. Die qualitative und quantitative Entwicklung dieses Lesers ist eine nur langsame, aber beständige. Sie ist eine nothwendige Folge der Reformen des Kaisers Alexanders II, der Befreiung der Bauern, der Einrichtung von Schulen etc. Die Verbreitung der Kunst des Lesens führt zur Nachfrage nach Büchern; diese wächst sogar rascher, als jene.

Es gibt Bücher belletristischen und wissenschaftlichen Inhalts. In dem Buch: „Was soll das Volk lesen?“ *) sind 2510 Werke aufgeführt, aber es

---

*) Ein merkwürdiges Buch, zusammengestellt von Frau Chr. v. Altschewskaja und deren Gehilfinnen an der Sonntagsschule in Charkow, die von ihr selbst gegründet ist. In den verschiedensten Auditorien haben die Lehrerinnen die im Buche angeführten Werke vorgelesen resp. auch zur häuslichen Lectüre gegeben und dann mit den Lesern durchgesprochen. Wir finden in dem Buche Inhaltsangaben, kritische Würdigungen, Besprechungen etc., welche die Leser selbst verfasst haben. — kurz, das Buch gibt nicht nur eine kritische Übersicht und Würdigung der Volksliteratur, sondern ist auch ein wichtiger Beitrag zur Volkspsychologie.

gibt deren viel mehr. Manche dieser Werke sind ausgezeichnet; fast in allen aber machen sich gewisse Eigenthümlichkeiten geltend. Bezüglich der sog. schönen Literatur herrscht die Ansicht, als müsse sie für das Volk eine andere sein als für die sog. Intelligenz, welche Ansicht doch durch das eben erwähnte Buch der Frau Altschewska vollständig widerlegt ist. „Das Volk“ schreibt ein Leser aus dem Volk, „braucht nicht Volksbücher, sondern wohlfeile Bücher, denn er ist nur arm, nicht dumm.“ Ferner werden „Volksbücher“ und „Kinderbücher“ sehr häufig verwechselt; man vergisst, dass der erwachsene Mann aus dem Volk eine fertige Weltanschauung hat und deshalb durch Kinderspeise nicht gesättigt werden kann. Drittens glaubt man, das Volk liebe ganz besonders Belehrung und Erbauung, was doch absolut nicht der Fall ist. Die Leser aus dem Volk sprechen es direct aus, dass sie hierin eine Verspottung sehen und lesen Bücher mit lehrhaftem Ton höchst ungern. Aus diesem Grunde werden z. B. manche moralisirende Erzählungen Leo Tolstoi's vom Volke wenig gelesen.

In den populär-wissenschaftlichen Werkchen für das Volk zeigt sich gewöhnlich mehr noch als in den belletristischen, die Unbekanntschaft der Autoren mit dem Volk. Soll ein solches Werk interessant sein, so muss es unbedingt von dem vorhandenen Vorrath von Vorstellungen ausgehen, an diesen anknüpfen. Deshalb schon müssen z. B. landwirtschaftliche Belehrungen für verschiedene Zonen unseres Staates sehr verschieden gehalten werden. Alles das geht den meisten unserer Bücher wissenschaftlichen Inhalts vollständig ab, und deshalb werden manchmal scheinbar recht gute Sachen nur ungern gelesen. Hieraus folgt aber nicht, dass die Autoren den ihnen fremden Volkston suchen sollen, denn das Gekünstelte gefällt dem Volk auch nicht. Im ganzen ist die Abfassung guter wissenschaftlicher Bücher für das Volk noch eine Aufgabe der Zukunft.

Besondere Verbreitung finden Bücher religiösen Inhalts, weil die Bauern schon im Lesen eines solchen Buches eine gewisse religiöse Übung sehen. Die Jugend gibt allerdings diesen Büchern nicht den Vorzug.

Recensionen.

Damm und **Niendorf**, Leitfaden der deutschen Grammatik. Ausg. A. 220. Tausend. Preis 55 Pf. Berlin, Müller.

Wenn ein Sprachbüchlein in 220 Tausend Exemplaren verbreitet ist, dann ist seine Brauchbarkeit außer allen Zweifel gesetzt, und der Recensent hat da von seinem Schreibtische aus nicht mehr das Recht zu empfehlen oder zu verwerfen. Er kann nur nachforschen, worin das Geheimnis des Erfolges liegen mag oder wie das Büchlein im einzelnen sich noch vollkommener gestalten könnte. Vielleicht liegt der Erfolg in der sorgfältigen Auswahl des Stoffes und seiner Vertheilung auf die einzelnen Classen, vielleicht auch in den schönen, inhaltsreichen und doch dem Alter angepassten Beispielen, wahrscheinlich in beiden Eigenthümlichkeiten des Büchleins. Was ließe sich noch besser geben? Hie und da eine Regel. So wenn in ihr das Wörtchen „meistens" vorkommt, z. B. „wenn das Eigenschaftswort einen der Stimmenlaute a, o, u hat, so wird der Stimmlaut im Komparativ und Superlativ meistens umgelautet." Wäre es da nicht besser, die Fälle anzugeben, wo der Umlaut gegen den Dialekt in der Schriftsprache eintritt oder nicht eintritt? Das Wörtchen „meistens" hebt die Regel auf und gibt keinen Anhaltspunkt für die Anwendung. Mit solchen Regeln kann der Schüler nichts anfangen, sie haben für die Entwicklung seines Sprachgefühls gar keine Bedeutung. W.

Linnig, Deutsche Sprachlehre. 2. Aufl. Preis 1 Mk. 35 Pf. Paderborn 1895, Schöningh.

Die neuen preußischen Lehrpläne verlangen auch eine Umgestaltung oder Ausgestaltung des bisherigen grammatischen Lehrstoffes. Linnig stellt das Verlangte in recht fasslicher Weise bequem zusammen: Zuerst als Einleitung eine knappe Übersicht der Entwicklung der deutschen Sprache, dann eine kurze, auf wissenschaftlicher Grundlage ruhende Lautlehre mit Einfügung der Gesetze des Lautwandels (Lautverschiebung, Assimilation, Ablaut, Umlaut etc.). Daran schließt er die Lehre von der Rechtschreibung, auch da mit Ausblicken auf ältere Sprachzustände. Wortlehre und Wortbildungslehre nehmen einen ziemlich großen Umfang ein (S. 35—92). Neben dem Regelmäßigen werden da auch dichterische Formen oder Veraltetes erwähnt, auch ältere Sprachformen zur Erklärung herangezogen. Der Einfluss der Schriften Wustmanns, Schröders, Matthias' u. a. ist in der Fassung vieler Regeln und in den Winken mancher Anmerkung zu erkennen, ebenso der Kerns in der Terminologie der Satzlehre. (Siehe besonders S. 102ff. und S. 117). Das Büchlein hält sich also an den gegenwärtigen Stand der Forschung. W.

Wendt, Grundriss der deutschen Satzlehre. 21. Aufl. Berlin. Grote, 1895.

Ein kleines, aber geschickt zusammengestelltes Büchlein, das zuerst (trotz seines Titels) ein Stück Formenlehre gibt (S. 1—21), dann den einfachen und endlich den zusammengesetzten Satz bespricht und zwar in der Weise, dass

es zuerst die Regel anführt und dann das Beispiel. Der umgekehrte Weg ist wohl der natürliche im Unterricht; vielleicht, dass Wendt die von ihm gegegebenen Beispielsätze als Übungssätze auffasst, indem er, wie ja viele Lehrer thun, die Regeln aus sogenannten Gassensätzen abgeleitet wissen will, die er selbstverständlich den Regeln nicht vorzudrucken braucht. Das Büchlein dürfte sich besonders für die unteren Classen der Gymnasien eignen. Die Kern'schen Reformen sind nur theilweise angenommen. (So z. B. S. 39). Warum schreibt der Verfasser noch: Konditionalsatz? — Aufgefallen ist dem Referenten, dass Wendt die Umwandlung der directen in die indirecte Rede so nebensächlich behandelt. Machen doch die Schüler bis in die Prima hinauf bei dieser Umwandlung Fehler in der Personen- wie Zeitverschiebung. Von beiden Verschiebungen spricht Wendt nicht mit einem Worte. Auch möchte es sich wol empfehlen, die causale Zusammensetzung von der consecutiven zu trennen (S. 38), schon mit Rücksicht auf S. 44, aber auch aus inneren Gründen.

W.

Schwartz, Leitfaden für den deutschen Unterricht. 16. Aufl. Berlin. Hertz.

Das Büchlein ist für den Unterricht an Lateinschulen bestimmt. (Siehe z. B. S. 36). Es beginnt mit der Lehre von der Rechtschreibung und Interpunktion, dann folgt die Formenlehre und Wortbildungslehre und von S. 30 bis 52 ein Abriss der Satzlehre. Daran schließt sich als Anhang eine Darstellung der Tropen und Figuren, der Metrik und Poetik und ein orthographisches Wörterverzeichnis. Zwischen letzterem und der Poetik steht — sonderbarer Weise — ein Capitel der Satzlehre, nämlich die Umwandlung der directen in die indirecte Rede und vier Lesestücke zur Einübung der Satzlehre, letztere wol entbehrliche Theile des Büchleins. Dagegen enthält die Vorrede eine recht nützliche Angabe, wie die Paragraphen des Buches auf die einzelnen Classen am zweckdienlichsten zu vertheilen sind. Die auffallende Stellung der Interpunktionslehre — vor der Satzlehre — erhält da z. B. ihre Rechtfertigung. Schwartz verhält sich den Kern'schen Reformen gegenüber ablehnend. Er spricht noch von der Copula, vom zusammengezogenen und vom verkürzten Satz etc. Auch in der Formenlehre ist er conservativ. So verwirft er z. B. kurzweg die Inversion nach „und“ als einen Missbrauch. Wir glauben, dass der Verfasser, der ja sein Buch trotz der vielen Auflagen stets so sorgfältig revidirt, doch seinen Standpunkt aufgeben und dem Richtigen in Kern's Vorschlägen mit zum Durchbruche verhelfen sollte. Auch im einzelnen möchte er noch einiges verbessern. So ist's wol nicht richtig, zu sagen: „Äußerlich erkennt man einen Hauptsatz daran, dass das Hilfsverbum mitten im Satze steht, während es im Nebensatz ans Ende tritt“ (S. 33), denn dem Schüler kann ja im Augenblick der Satz vorschweben: „Der Lehrer spricht“ oder der Satz: „Spricht der Lehrer, so muss ich schweigen,“ und die Regel klappt dann nicht. — Ebenso würde der Referent die Reihenfolge der Nebensätze (S. 36) ändern und zu c sofort fügen: h, i, l. R bekäme dann seine Stellung hinter g. — Die Form fässest, fässt ist schriftdeutsch wol nicht zu belegen (S. 25). Sollen wir schließlich im Interesse des Buches noch einen Wunsch äußern, so wäre es der, die Lehre von den Dichtungsarten etwas eingehender zu gestalten.

W.

Adamek, Die Räthsel unserer deutschen Schülernamen. An den Namen der niederösterreichischen Lehrerschaft erklärt. Wien, 1894. Konegen. 4 Mk.

Unter diesem allerdings etwas seltsamen Titel veröffentlicht Adamek nach einer allgemeinen Einleitung, die (im Anschluss an Heintzes Werk) über die drei Schichten deutscher Familiennamen, über die Kürzungen und die Koseformen spricht, eine Studie über die Ableitung und den Sinn der deutschen Namen der im Jahre 1893/94 in Niederösterreich wirkenden Volks- und Bürgerschullehrer und der Namen seiner Schülerinnen im Schuljahre 1894 (d. i. der ersten Classe der Mädchenbürgerschule in Wien, V. Bez. Embelgasse). Vermuthlich hatte er bei der Wahl des Titels und Themas im Auge, die nieder-

österreichische Lehrerschaft für die Namenerklärung zu interessiren und sie zugleich anzuleiten, nach seinem Vorgange auch die Namenerklärung ihrer Schüler in die Hand zu nehmen. Zu diesem Zwecke hat er seiner Arbeit das reiche Literaturverzeichnis beigefügt, in der That, eine dankenswerte Zugabe. Dem Zwecke hätte Adamek noch besser gedient, wenn er gewisse technische Ausdrücke etwas eingehender oder wenigstens an der richtigen Stelle erläutert hätte. So steht S. VIII Kürzungen oder Koseformen und S. XXIV Kürzungen oder Hypokoristika, wo besser „und“ stünde. Was ein Hypokoristikon ist, erfährt der Leser erst auf S. 9, obwol der Name dieser Formen auch schon auf S. 4 genannt wird. Auch einige Fachausdrücke werden dem Lehrer nicht so ohne weiteres bekannt sein, dass sie bei ihrer ersten Erwähnung nicht hätten erläutert werden sollen, z. B. exspiratorischer Wortaccent, Eponyma (S. 5), hypostatisch, Concurrenzen in der Namendeutung, Metronymika (S. 16) u. a. Der Satz S. 12 (Z. 12 v. o.) gewinnt erst Bedeutung, wenn die Jahreszahl 1171 hinzutritt. Ein störender Druckfehler ist: Eobanus, Hessus (S. 13), außerdem S. 73 (Anmerkung) und S. 115 (S. 10). — Die Anordnung des Buches ist so, dass Adamek im ersten Theile die sogenannte erste Schicht die altdeutschen Personennamen, also die alteinheimischen, ursprünglich heidnischen Personennamen vorführt, dann ihre Kürzungen, seien es nun einstämmige oder zweistämmige, hierauf die Koseformen (Hypokoristika) mit ihren verschiedenen ober- und niederdeutschen Suffixen, endlich die Patronymica bespricht und die Umdeutung einiger Namen durch Volksetymologie. An diesen ersten Theil schließt sich das „I. Namenlexikon“. Es werden da mit Benutzung einer Reihe gediegener Vorarbeiten, besonders Heintze und Andresen, unter Anführung der Stämme und aus dem Mittelalter (die Zahl bedeutet das Jahrhundert) belegter Namenformen die Lehrernamen angegeben, die in eine der oben genannten Rubriken fallen. Z. B. **Kuni**, got. Kuni, chunni, mhd. Künne, Geschlecht (lat. genus) oder zu ahd. Kuoni, chuoni, mhd. Kuene: *Kühn*. Chuniald 8. Kuniald: *Konold*. Chunihard 8: *Kunert*, *Kühnert*. (Kunimar): *Kummer*, Hypok. F.: *Kimmerl*, *Kimmel*. — 1 st. K. Kun-, Kuno. Chuono 8 Cono: *Kuhn*, patron. *Kuhner*. Hypok. F.: Chunulo 9. *Kühnel*, *Kienle*, *Kinnl*; *Kühn*, *Kunz*, *Kunze*, patron. *Kunschner*, *Kuntschner*; Comp. *Kunzfelder*; *Krenzle*, *Kintzl*, z. st. K. Kunim-: *Kum* (?) . .

Der zweite Theil der Arbeit umfasst die zweite Namenschicht, die fremden Personennamen aus christlicher Zeit, die wie die erste Schicht nach ihrem Festwerden als Familiennamen noch als Vornamen verwendet werden. Auch da schließt Adamek sofort das Namenlexikon an, also z. B. **Georgius**, griech. der Landbauer; der hl. Georg soll zur Zeit Diocletians gelebt haben. Kürzung mit Einschub von i (Svarabhakti): *Görig*. Comp. *Schmidjörg*, *Schörghuber*.

Der dritte Theil behandelt die dritte Namenschicht, also Bezeichnungen, die sofort als Familiennamen verwendet werden: Namen nach Stand und Gewerbe, nach Herkunft und Wohnstätte etc., sowie die Satznamen, z. B. *Scheiwein* = Scheue den Wein.

Jedenfalls war die Deutung so manches Namens bei der geringen Zahl Vorarbeiten gerade für das bayerisch-österreichische Sprachgebiet sowie bei dem Umstande, dass ja die gedeuteten Namen nur in einer der modernen Form vorliegen und der Verfasser eine reiche Literatur durcharbeiten musste, mit viel Mühe und Zeit und auch mit Aufwand von Scharfsinn verbunden. Und so möge dem Autor die wolverdiente Anerkennung seiner Amtsgenossen nicht ausbleiben und der gestreute Same auf guten Boden fallen. W.

Strehl, Der deutsche Aufsatz für die Mittelstufe höherer Schulen. Berlin, 1895. Grote.

Der Verfasser nimmt Hiecke und Laas als Ausgangspunkt, verwertet außerdem eine reiche Literatur, wie schon ein Blick in die Anmerkungen belehrt. Er begrenzt zuerst das Lehrziel einer Tertia, indem er gewisse Themen vom Unterrichtsbetrieb ausschließt, theils als greisenhaft oder verstiegen, theils als sentimental. Er betrachtet die Stoffquellen kritisch und bespricht eingehend

die beiden Arten der Aufsätze: die Schilderung und die Beschreibung. S. 111 bis 136 gibt er endlich eine Auswahl ihm passend scheinender Themen. Strehl ist gewohnt, sein Gebiet von einem überragenden Standpunkte zu beschauen. Weite Ausblicke sind ihm charakteristisch. Er spricht z. B. im engen Anschluss an das Capitel „Naturschilderung“ von dem Naturgefühl in den verschiedenen Zeitaltern. Er handelt über Schiller als Historiker, über den Stil unserer großen Geschichtschreiber. Er flicht Abschnitte ein über den Wert der Culturgeschichte auf der Mittelstufe, über die Art, wie der Geschichtsunterricht auf dieser Stufe bereits die Fähigkeit heranbilden muss, den Stoff unter veränderten Gesichtspunkten zu gruppiren; er gibt selbst Winke, wie dies zu geschehen hat, indem er eine Anzahl geistvoller, aber freilich auch schwieriger Themen aufstellt (S. 42) u. s. w. Kurz, das Büchlein ist die Arbeit eines Mannes, der sein Gebiet und die Nachbargebiete seines Faches gründlich durchstudirt hat. Schade, dass er soviel in die Anmerkungen unter dem Text gedrängt hat, statt es in den Text selbst zu verweben. Es stört die ruhige Lectüre, wenn man auf jeder Seite zwei- oder dreimal mitten aus dem Text in die Anmerkungen verwiesen wird, manchmal in Anmerkungen, die eine viertel Seite und mehr einnehmen. Solche Anmerkungen sind in vielen gelehrten Werken allerdings beliebt. Sie waren aber ursprünglich gewiss nur ein Ausfluss stilistischer Unbeholfenheit. W.

Wunderlich, Unsere Umgangsprache in der Eigenart ihrer Satzfügung. Berlin und Weimar, 1894. Emil Felber.

Der Verfasser behandelt geistvoll ein höchst interessantes Thema und liefert durch seine Studien einen wichtigen Beitrag zur volksthümlichen Syntax. Nicht genug, dass er in ihnen eine erstaunlich große Zahl feiner Beobachtungen niedergelegt hat, er hat für sie auch die Erklärung gefunden, ihren gemeinsamen Untergrund. Es ist nicht möglich, von dem reichen Inhalt des Buches eine Vorstellung zu geben, auch die Überschriften der einzelnen Capitel des Buches deuten blos allgemein den Inhalt an, abgesehen davon, dass sie von einigen wertvollen Excursen (z. B. über das Wesen, die Entstehung und Urform des Satzes, über den Wert gewisser Satzzeichen u. s. w.) schweigen. Auch einer, der sich mit volksthümlicher Syntax längere Zeit beschäftigt hat, erstaunt bei der Lectüre des Buches über im Buche erörterte Eigenthümlichkeiten der Umgangsprache, die er doch noch unbeachtet ließ, deren Dasein ihm gar nicht auffiel. Ein jeder erstaunt, wenn er aus den Reihen der Beispiele, die Wunderlich zumeist Rosegger, Anzengruber und Sudermann entnimmt, gewahr wird, welch gewaltige Bedeutungsfülle in dem oder jenem kleinen Flickworte steckt, wie auf der einen Seite die Umgangsprache fast geizend spart und auf der anderen geradezu verschwendet, wie reich die Formen sind, mit denen sie ein Gespräch eröffnet, wieviel altes Gut sie mit sich führt und wie sie knapp daneben wieder Neubildungen an Neubildungen drängt. Man fühlt sich erst recht befriedigt, wenn man aus dem Buche lernt, wie das alles psychologisch tief begründet ist und, was als Regellosigkeit oder Willkür erschien, sich zum Gesetz zusammenschließt. Hätten nur alle jene, die nach Andresen über „Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit“ geschrieben, etwas vom Geiste gehabt, der aus diesem Buche weht, gar manches harte Urtheil wäre nicht gefällt. Der Referent hat das Buch von der ersten bis zur letzten Seite mit gespannter Aufmerksamkeit gelesen. Eine einzige Stelle forderte seinen Widerspruch heraus. Wunderlich erklärt nämlich S. 58 die Grußformel „I'schau“ verwandt mit „schauen“. Das ist sie nicht, sondern vielmehr ein Lehnwort aus dem Italienischen (Mailänder Dialekt): schiavo = servus. Sie ist durch österreichische Officiere aus den einstigen Mailänder Garnisonsorten nach Norden verbreitet worden. W.

Friedrich Aly, Geschichte der römischen Literatur. Berlin, 1894. Gärtner (Heyfelder). Preis 7 Mark.

Aly ist dem Fachmanne durch seine Schriften über Cicero und Horaz bekannt. Das im Titel genannte Werk schrieb er für den Primaner und das

große Publicum der Gebildeten, nicht der Fachleute im engeren Sinne. Er hat seine Aufgabe sehr geschickt gelöst: seine Leser in den Gegenstand einzuführen, sie für den Gegenstand zu erwärmen, ihnen einen Überblick über den gesammten Stoff zu verschaffen. Die Autoren, die in der Schule gelesen werden, die eigentlich classischen Schriftsteller werden am eingehendsten besprochen, ihre Hauptwerke analysirt und ein anschauliches und zugleich historisches Verständnis derselben angebahnt. Belege in Form übersetzter Dichterstellen sind eingestreut. Gegen Mommsen wird, ohne dass der Name genannt wird, eine scharfe Fehde geführt, so in Betreff der Beurtheilungen der schriftstellerischen Leistungen Cäsars, Ennius', Sallusts und der Persönlichkeit Ciceros. Es war das bei der Bedeutung des vielgelesenen Mommsenschen Werkes nothwendig, sollte sich nicht, bestochen durch die Autorität desselben, in den Köpfen der jungen Leute eine einseitige Kritik festsetzen. Was dem Buche Alys Freunde werben wird, ist neben der Art der Behandlung auch die einfache, schlichte und darum schöne Sprache. Das Buch liest sich angenehm, wird nirgends langweilig, selbst da nicht, wo nur summarisch berichtet wird und die auf Grund der Lectüre der besprochenen Werke gewonnene Anschauung mangelt.
W.

Holzmüller, Dr. Gustav, Dir. der Gewerbeschule zu Hagen i. W. Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik in drei Theilen, je 250 S. circa je M. 2,50. B. G. Teubner, Leipzig, 1895.

Der Lehrstoff ist nach den Vorschriften des Lehrplanes von 1892 geordnet, so dass der erste Theil bis zum Abschlusse der Vollanstalten mit sechsjähriger Unterrichtsdauer reicht. Derselbe umfasst demnach die Lehraufgabe der Quarta bis Secunda b mit Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie, dann die Grundrechnungsarten mit allgemeinen Zahlen, Gleichungen des ersten und zweiten Grades und Logarithmen. Dieses Lehrbuch hat so sehr einem allgemeinen Bedürfnisse entsprochen und im Kreise der Fachgenossen so großen Beifall gefunden, dass es schon nach Ablauf eines Jahres an mehr als zwanzig Lehranstalten als Schulbuch eingeführt wurde und die erste Auflage mit 4000 Exemplaren vergriffen ist. Die uns vorliegende zweite Auflage hat zwar einige Verbesserungen erfahren, ist aber in Bezug auf Numerirung unverändert geblieben, so dass in derselben Classe beide Auflagen nebeneinander gebraucht werden können.

Der zweite Theil behandelt den Lehrstoff der drei oberen Classen höherer Lehranstalten, das ist: Geometrie der Lage und Constructions-Aufgaben, Reihen und Gleichungen höheren Grades, Weiterentwicklung der Trigonometrie und Stereometrie und die Grundlehren von den Kegelschnitten.

Der dritte Theil ist für die Prima realistischer Vollanstalten bestimmt und enthält Lehr- und Übungsstoff zur freien Auswahl, nebst Vorbereitung auf die Hochschul-Mathematik. Da zahlreiche Beispiele der algebraischen Analysis sich auf Compressions- und Expansionsarbeit unter Zugrundelegung des Mariotteschen und auch des adiabatischen Gesetzes beziehen, wird das Buch auch für manche Techniker und Ingenieure brauchbar sein.

Die allgemeine Theilnahme, welche dieses Werk findet, ist wol begründet durch die Klarheit und Eigenartigkeit der Behandlung; es ist durchaus keine Dutzendarbeit, sondern wir finden das Bekannte in der eigenthümlich lichtvollen und daher sehr zusagenden Darstellung eines geistvollen Lehrers und tiefdenkenden Mannes. Die Ausstattung lässt in Bezug auf Druck, Papier und Figuren nichts zu wünschen übrig. H. E.

Mann, Friedrich, Rec. d. Realschule in Würzburg. Die logischen Grundoperationen der Mathematik, ein Repetitionsmittel für obere Gymnasial- und Realschulclassen. Erlangen u. Leipzig, A. Deicherts Nachf. Georg Böhme, 1895. 55 S. 1 M.

Das Vorliegende beschränkt sich auf das Gebiet der Planimetrie. Im Schrift-

thum der Planimetrie kehrt in der Gegenwart immer der Gedanke wieder, es müssen sich die euklidischen Mannigfaltigkeiten auf wenige Grundsätze zurückführen lassen. So will auch der Verfasser bei der Repetition die logischen Grundoperationen, welche bei der Lösung jeder Aufgabe, beim Begründen jedes Lehrsatzes immer wiederkehren, welche die ganze Detailarbeit beherrschen und welche der Schüler stets bewusstlos vollzogen hat, zur vollen Klarheit des Bewusstseins erheben. Er hält dafür, dass diese Ausmündung der Specialwissenschaft in die Philosophie die zweckmäßigste und wirkungsvollste philosophische Propädeutik sei.

Die Aufgabe, welche sich der Verfasser gestellt hat, wurde sinnreich und glücklich gelöst, insbesondere an vielen Beispielen anschaulich erläutert. Man gelangt zur Erkenntnis der Richtigkeit des Schlusssatzes: „Die ganze Geometrie ist Anschauungswissenschaft; nur muss scharf unterschieden werden zwischen unmittelbaren Anschauungen und solchen, die durch Eigenschaften = Substitution vermittelt sind." H. E.

Otto Götze, Lehrer in Seitenhain: Kopfrechen-Übungen. 44 S. 1 Mk. Dazu 7 Wandtafeln = 29 Blatt 10 Mk. Meißen, 1895. Schlimpert.

Über die Einrichtung dieses Tafelwerkes können wir nicht viel sagen, da von den 29 Blättern, aus welchen dasselbe besteht, uns nur ein einziges vorliegt. Aus den Erläuterungen entnehmen wir, dass die ersten vier Tafeln der Erlernung der Grundrechnungsarten gewidmet sind, während die letzten drei ihre Bestimmung für die Einübung der bürgerlichen Rechnungsarten erhalten haben. Ferner liegen noch die Aussprüche mehrerer Schulräthe und Bezirksschulinspectoren vor, welche zustimmend und empfehlend für den Gebrauch dieser Tafeln lauten. Wir sind für dieselben nicht besonders eingenommen; wir meinen dies ganz im allgemeinen, denn der Gedanke ist durchaus nicht neu, es sind ja schon verschiedene Wandtafeln für das Kopfrechnen erschienen; sie leiden aber alle an dem Übelstand, dass für die weiter rückwärts sitzenden Schüler die Ziffern nie groß genug sein können, woraus sich ergibt, dass die Beispiele im Schulbuche eine vortheilhaftere Verwertung finden werden.
H. E.

Neu erschienene Bücher.

Zu den im letzten Hefte angeführten Pestalozzischriften sind uns neuerdings noch zugegangen:

Christian Melchers, Die pädagogischen Grundgedanken in Pestalozzi's „Lienhard und Gertrud". Bielefeld, A. Helmich. 29 S. 60 Pf.

Karl Melchers, Comenius und Pestalozzi. Eine vergleichende Betrachtung ihrer pädagogischen Grundideen. Bremen, Eduard Hampe. 47 S. 60 Pfg.

Bernh. Starck, J. H. Pestalozzi, ein Wohlthäter des Volkes. Ein Vortrag. Nürnberg, Korn. 31 S. 25 Pf.

Bruno Gebhardt, Die Einführung der Pestalozzi'schen Methode in Preußen. Berlin, R. Gaertner. 80 S.

Heinrich Scherer, Der 150. Geburtstag Pestalozzi's oder Warum sind wir Lehrer verpflichtet, den 150. Geburtstag Pestalozzi's festlich zu begehen? Bielefeld, A. Helmich. 11 S. 20 Pf. Es war uns bisher nicht möglich, diese Schriften genauer zu prüfen; sie scheinen alle lesenswert zu sein.

Hözeb, Übungen im Kartenlesen. 2. Heft (Europa ohne die germanische Mitte). Leipzig, Wagner & Debes. 50 Pf.

Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. IV. Theil, Europa. Leipzig, Wunderlich. M. 2.—.

Umlauft, Landschaftsbilder aus der österreichisch-ungarischen Monarchie. Wien, Hölder. M. 1.20.

Wernecke, Heimatkundlicher Anschauungsunterricht im zweiten und dritten Schuljahr (Lehrstoffe und Lehrproben). Gera, Hofmann. M. 2.80.

Golmen, Waldemar der Große, ein Fürstenbild aus der vaterländischen Geschichte.

Golmen, Otto IV. mit dem Pfeile. Hannover, Leop. Ost.

Schmidt, Faust, ein Menschenleben. Versuch einer harmonistischen Analyse. Berlin, Rosenbaum & Hart. M. 3.—.

Muff, Sieben Sedanreden. Halle, Mühlmann. M. 1,60.

Golther, Der Nibelunge Noth (mit mhd. Grammatik und Wörterbuch). Sammlung Göschen. Geb. 80 Pf.

Jiriczek, Deutsche Heldensagen. Sammlung Göschen. Geb. 80 Pf.

Dr. W. Heinrich, Die moderne physiologische Psychologie in Deutschland. Zürich, E. Speidel. 235 S. M. 4.—.

Joh. Friedrich, Jahn als Erzieher. München, Eduard Pohls Verlag. 192 S. M. 2.80.

F. Burbach, Rudolf Zacharias Becker. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte unseres Volkes. Gotha, E. F. Thienemann. 68 S.

Wilhelm Krampe, Die italienischen Humanisten und ihre Wirksamkeit für die Wiederbelebung gymnastischer Pädagogik. Breslau, Wilh. Gottl. Korn. 245 S. M. 3.—.

Dr. Wilhelm Münch, Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen. Berlin, Gaertners Verlagsbuchhandlung. 40 S. 80 Pf.

Fr. Naumann, Sociale Briefe an reiche Leute. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 58 S. M. 1.—.

Gust. Andr. Ressel, Die Fortbildungsschule. Ein Handbuch aller einschlägigen Gesetze, Verordnungen und Erlässe nebst Formularien zur Amtsführung für Genossenschaften, Behörden und Schulleitungen. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. 254 S. fl 1.80 od. M. 3.60.

Franz Bergmann, Die vier Grundrechnungsarten behandelt nach der Methode des Kopfrechnens. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. 200 S.

Konrad Kraus, Methodik des Unterrichtes in der Geometrie und im geometrischen Zeichnen. Mit 35 Abbildungen. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. 212 S.

P. Riemann, Lehrgang für das Knabenturnen in einfachen Schulverhältnissen. Leipzig, Karl Merseburger. 128 S. M. 1.—.

H. Brandstaedter, Erichs Ferien, eine Erzählung für die Jugend. Düsseldorf, August Bagel. 204 S., ein Titelbild.

Prof. Josef Langl, Die Habsburg und die denkwürdigen Stätten ihrer Umgebung. 2. umgearb. Aufl. 40 Illustrationen und 1 Heliogravüre. Wien, Ed. Hölzels Verlag. 83 S. fl. 2.—.

Ellis Greenwood und Romulus Vögler, Englische Sprech- und Schreibweise. Hamburg, Otto Meißner. 194 S. M. 2.—.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVIII. Jahrgang.

6. Heft, März 1896.

Leipzig.

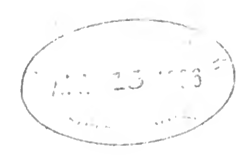
Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 6. Heftes.

	Seite
Die Fortdauer der menschlichen Seele nach dem Tode. Zur Erinnerung an F. E. Beneke	329
Die Einbildung. Von Prof. F. Mähr-Triest	350
Lehrmittel für den Geschichtsunterricht. Von H. Weigand-Northeim	354
Die Entstehung der Zahl und die Grundsätze beim elementaren Rechenunterrichte. Von C. Schöler-Amstetten, N-Ö.	372
Recensionen	377
Schlusserklärung	380

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.



Die Fortdauer der menschlichen Seele nach dem Tode.

Zur Erinnerung an ***F. E. Beneke.***

Ein Bruchstück aus seiner Metaphysik und Religionsphilosophie.

In keinem anderen Verhältnisse dringt sich uns das Bruchstückartige des menschlichen Erkennens so unmittelbar und so schmerzlich auf, als wenn wir diejenigen, deren Existenz irgendwie inniger mit der unsrigen verbunden ist, durch den Tod uns entrissen sehen. Freilich ist es auch demüthigend, dass wir von dem unermesslichen Weltall, welches sich vor unseren Augen ausbreitet, nur einen so kleinen Theil genauer kennen, dass wir in der Reihenfolge der Ursachen und Wirkungen mit Anspannung aller unserer Denkkräfte, weder rückwärts zu einem Anfange, noch vorwärts zu einem Zielpunkte zu gelangen imstande sind; und dass uns die göttliche Weltregierung in so vielen Beziehungen ein unauflösliches Räthsel bleibt. Aber in allen diesen Verhältnissen entstehen uns doch das Verlangen und das Bewusstsein der Beschränktheit unseres Erkennens erst durch eine Reihe von Schlüssen; und diese sind mehr Sache der Speculation, als dass sie unmittelbar und tiefergreifend unser Interesse in Anspruch nehmen. Ganz anders, wenn sich zwei uns teure Augen schließen. Ein Vorhang fällt plötzlich nieder und entzieht uns die Aussicht, die nur noch eben so freundlich, so entzückend, so beseligend vor uns lag. Der Verkehr der Liebe und des Wolwollens, in welchem wir das Glück unseres Lebens fanden, ist abgebrochen; der Gegenstand unserer innigsten Hochachtung und Verehrung in eine uns unerreichbare Ferne entrückt; ein Leben, an welches die herrlichsten Hoffnungen geknüpft waren, hoffnungslos abgeschnitten. Und ebenso, wenn wir uns diesen Erfolg in Bezug auf uns selber vergegenwärtigen. Was hilft es uns, wenn wir mit den größten Anstrengungen auf

irgend ein erhabenes Ziel hingearbeitet, und keine Selbstverleugnung für zu schwer geachtet haben, um sie für dessen Erreichung zum Opfer zu bringen? — Der Tod reißt uns in der Mitte der Arbeit hinweg; das Gebäude, welches wir aufgerichtet, fällt wieder zusammen: denn nur sehr selten wird sich ja ein andrer finden, in welchem die zu seiner Fortführung erforderliche Idee in eben der Art lebendig wäre, und was wir selber waren, was wir durch die Thätigkeit für dasselbe geworden sind, wird vielleicht für immer vernichtet! — So ist denn das dringende Verlangen, irgendwie hinter den Vorhang zu blicken, und von dem, was derselbe verbirgt, eine, sei es nun bestimmtere und umfassendere, oder auch nur beschränkte und unbestimmte Kenntnis zu gewinnen, ein sehr natürliches. Daher auch die allgemeine Erfahrung, dass selbst die ungründlichsten Schriften über die Unsterblichkeit der Seele mit lebhaftem Interesse aufgenommen werden, und die luftigsten Hirngespinste, die wunderlichsten Träume darüber immer auf einen Kreis von Gläubigen rechnen können. — Aber wie nun? Ist es in Wahrheit möglich, diese Lücke unserer Erkenntnis auszufüllen? Oder ist es eben nur die Gespanntheit des Verlangens, welche uns trügerisch eine solche Ausfüllung vorspiegelt?

Blicken wir um uns, so finden wir im Leben bei Gebildeten und Ungebildeten die darauf gerichteten Überzeugungen in den mannigfachsten Graden und Arten ausgebildet. Kaum bei irgend einem anderen Gegenstande möchten sich so viele Abstufungen des Interesses und der Sicherheit, und auf jeder Stufe so viele Schattirungen der Ansichten, so viele verschiedenartige Ausbildungen des Vorstellens nachweisen lassen. In der genauesten Verbindung mit diesen, theils als begründete Ursachen, theils als weitere Ausführungen, stehen die Dogmen der positiven Religion. Aber auch diese geben uns über die Art und die Verhältnisse der Fortexistenz so wenig, und haben überhaupt einen so unbestimmten, oder (um mich dieses Ausdruckes zu bedienen) schattenartigen Charakter, dass dadurch die mehrfach geäußerte Vermuthung bestätigt zu werden scheint, Gott habe den Menschen von dem jenseitigen Leben deshalb so wenig offenbart, damit sie nicht durch den Gedanken an die Herrlichkeit desselben von dem gegenwärtigen Leben abgezogen würden, welches schon an sich selber für viele so wenig Anziehungskraft und Befriedigendes habe. Wie sich dies aber auch verhalten möge, so ist es doch unstreitig, dass die geringe Bestimmtheit und Ausführlichkeit der positiven Religion über diesen Gegenstand bei denjenigen, deren Glaube nicht

stark ist, auch der Gewissheit darüber mehr oder weniger Abbruch thun muss.

Neben diesen freier und frischer gebildeten Überzeugungen nun stehen die Lehrsätze und Beweisführungen der Philosophie. Aber wenn diese letztere überhaupt als noch erst im Werden begriffen angesehen werden muss, so ist sie es namentlich hier im höchsten Maße. Allerdings fehlt es nicht an solchen, welche in dieser oder in jener Weise die Fortdauer nach dem Tode apodiktisch für das Erkennen festgestellt zu haben behaupten. Bis jetzt aber hat noch keine Argumentation dieser Art eine allgemeine Anerkennung erworben, oder sonstwie den Beweis abgelegt, dass ihr eine allgemein überzeugende Kraft innewohne; vielmehr, je entschiedener der Dogmatismus aufgetreten ist: um so höher gespannt hat sich auch ihm gegenüber der Skepticismus entwickelt, und an dem dogmatischen Aufbau so lange gerüttelt, bis dieser in sich selber zusammengesunken, oder doch wenigstens so erschüttert worden ist, dass er keinen festen Halt mehr gewährte. Daher denn andere der Ansicht gewesen sind, nicht in strenger Erkenntnis, sondern nur in einem Vernunftglauben lasse sich eine Überzeugung von der Unsterblichkeit der menschlichen Seele gewinnen. Zur Begründung eines solchen hat man dann theils angeborene Principien mancher Art, theils, mit Verwerfung dieser, gewisse allgemein-menschlich nothwendige Unterlegungen angenommen, die zu unabweisbaren Postulaten führen sollten; und auf der Grundlage hievon den Dogmen des Vernunftglaubens bald diesen, bald jenen Grad der Gewissheit beigelegt.

Noch andere haben behauptet, die Überzeugung von unserer Fortdauer sei gar nicht zu begründen: für den Glauben ebensowenig, wie für die Erkenntnis; oder haben wol geradezu die Nicht-Fortdauer erweisen zu können gemeint. Auch dieser Skepticismus und diese Leugnung der Unsterblichkeit aber sind wieder in den mannigfachsten Formen aufgetreten; bald klagend, indem sie die Unsterblichkeit als im höchsten Maße wünschenswert darstellen (so namentlich solche, welche sich viel mit den äußeren Naturwissenschaften beschäftigten, und doch dabei viel Gemüth besaßen); bald theoretisch oder speculativ triumphirend, dass man endlich die Fesseln der Vorurtheile abgestreift, die von jeher so viele in schimpflicher Sclaverei gehalten; bald von praktischer Seite her triumphirend über die Vertreibung der Schreckbilder, welche andere geängstigt und beengt hätten, und die dadurch gewonnene Freiheit, ohne Scheu seinen Lüsten zu leben; bald endlich in stolzem Herabblicken auf

jenen Glauben, dessen beschränkte und gemeine Ansicht sich nicht über die kleinliche Wertschätzung der Individualität hinaus zu dem Allgemeinen oder Absoluten zu erheben vermöge.

In dieser Art also ist nicht nur denjenigen, welche für Gemüthsinteressen Befriedigung und Beruhigung suchen, sondern auch jedem, der über sich selbst und die Welt zur Klarheit gelangen will, eine angelegentliche Beschäftigung mit dem Probleme der Fortdauer ein dringendes Bedürfnis; und namentlich müssen wir uns im Zusammenhange unserer jetzigen Untersuchungen eine sorgsame Prüfung aller dafür und dawider angeführten Gründe, sowie eine tiefere Orientirung über die Natur des Problemes überhaupt, als Aufgabe stellen.

Hier nun stoßen wir sogleich im Eingange auf entgegengestzte Ansichten über das Forum, vor welches die Entscheidung gehöre. Auf der einen Seite wird dieselbe von der Metaphysik in Anspruch genommen. Die Bestimmung dieser geht überhaupt dahin, das Bruchstückartige der menschlichen Erkenntnis, soweit dies irgend möglich ist, zu ergänzen; und hier (wie schon bemerkt) bildet sich das Bedürfnis dieser Ergänzung ebenso dringend und gleichsam herausfordernd für das Denken, wie für das Gefühl schmerzhaft und beunruhigend aus. Diesen Ansprüchen zunächst liegen die der Psychologie: welche ja, als Wissenschaft von der Natur und der gesammten Entwicklung der menschlichen Seele, nicht nur ein unbestrittenes Recht, sondern auch auf der anderen Seite die Verpflichtung zu haben scheint, die Frage zu behandeln, ob derselben auch über das irdische Leben hinaus noch eine Entwicklung bevorstehe. Beiden gegenüber aber, wollen die Anatomie und die Physiologie den Streit vor ihren Richterstuhl ziehen. Das Bewusstsein in allen seinen Formen (behaupten ihre Vertreter) sei lediglich ein Product der leiblichen Organisation; und nur von der Erkenntnis dieser aus also lasse sich mit der erforderlichen Klarheit und Sicherheit über ihre Fortexistenz oder Nicht-Fortexistenz ein Urtheil abgeben. Im Gegensatz mit allen diesen Ansprüchen endlich hat Kant die Entscheidung für die Moral gefordert. Die speculative oder theoretische Vernunft sei ihrer tiefsten Grundorganisation nach, und in welcher Art sie sich auch thätig erweisen möge, zur Erkenntnis des Übersinnlichen durchaus untauglich; und nur als Postulat der praktischen Vernunft also könne die Überzeugung, wie von Gott und von der Freiheit, so auch von der Unsterblichkeit der menschlichen Seele begründet worden.

Hat nun aber auch diese Competenzfrage mehrfach zu wenig

erfreulichen Streitigkeiten Veranlassung gegeben: so kann sie doch uns nicht weiter in Verlegenheit setzen. Schon für unsere allgemeinen metaphysischen Untersuchungen, und noch mehr für die Religionsphilosophie, haben wir die Grenzen so weit gezogen, dass wir Aufklärungen, von welcher Seite sie auch kommen mögen, in unseren Kreis hineinziehen, und mit den aus unseren Principien gewonnenen verarbeiten können. Was uns also irgend für unseren Zweck Brauchbares dargeboten wird, sind wir bereit anzunehmen, und dankbar anzunehmen, von welcher Seite es auch kommen möge. Bei der großen Wichtigkeit der Sache wäre es unstreitig nur als etwas höchst Erfreuliches anzusehen, wenn uns alle vorher bezeichneten Wissenschaften über unsere Fortdauer Gewissheit geben könnten. Sollte dies nicht der Fall sein, so würden sie sich vielleicht einander ergänzen können; auch in diesem Falle also jene Mehrheit von Ansprüchen uns zum Vortheil gereichen: wie denn überhaupt an die Stelle des Streites lieber ein Wettstreit gesetzt werden sollte, welche der bezeichneten Wissenschaften zur Lösung des vorliegenden Problems die schätzbarsten Beiträge zu liefern imstande wäre. Indem wir aber so benutzen, was uns irgend Angemessenes dargeboten wird, müssen wir uns freilich auf der anderen Seite die Aufgabe stellen, alles Unangemessene entschieden zurückzuweisen: mag es auch Uneingeweihte noch so sehr durch äußeren Schein und Glanz, oder durch erfreuliche Aussichten, die es ihnen eröffnet, bestechen. Vor allem müssen wir uns bei jedem dafür oder dagegen aufgestellten Argumente genau und mit dem tiefsten Eingehen die Begründungsverhältnisse desselben klar machen, um aus diesen heraus über den Grad und die Art seiner Berechtigung zu entscheiden; und namentlich die vorher erläuterte Verschiedenheit des Wissens und des Glaubens überall mit der größten Bestimmtheit und Schärfe festhalten.

Die Geschichte der Philosophie zeigt uns, dass man auch hier mit der abstracten Betrachtung den Anfang gemacht, und die Erfahrungen, welche zur Lösung des vorliegenden Problems beizutragen geeignet sind, erst sehr spät in größerer Ausdehnung und mit genauerer Prüfung hineingezogen hat. Aber selbst nachdem man sich dieses Letztere vorgesetzt, ist man vielfach zu jenem zurückgekehrt: theils weil die untersuchten Erfahrungen nichts Sicheres für die Fortdauer, oder gar das Gegentheil zu erweisen schienen; theils und vorzüglich, indem man jedenfalls der abstracten Erkenntnis eine höhere und weitergreifende Gewissheit zuschrieb. Dem gegenüber

freilich hat es von vornherein eine gewisse Unwahrscheinlichkeit, dass sich über eine so specielle und so vielfach umstrittene Frage werde in abstracter Betrachtung entscheiden lassen. Auf jeden Fall aber ist diese Verschiedenheit der Begründung von der größten Wichtigkeit; und wir schließen uns daher an sie für die Haupteintheilung unserer Untersuchungen an.

Im allgemeinen zeigen sich drei Gesichtspunkte möglich. Die Betrachtung kann sich zuerst, indem sie sich zur höchsten Stufe der Abstraction erhebt, auf den Begriff des Seins in seinem Gegensatze gegen das Nicht-Sein stützen; oder sie kann (unstreitig schon eine concretere Auffassung) die Natur und das Wesen desjenigen Seins, auf welches das Problem gestellt ist: die Natur und das Wesen der menschlichen Seele ins Auge fassen; oder sie kann endlich die Entwicklungs- und Lebensverhältnisse derselben in der vollen Besonderheit zugrunde legen, wie sie für unsere Erfahrung vorliegen. Wir beginnen mit dem abstractesten unter diesen Gesichtspunkten. Sollte es uns schon auf diesem gelingen, die Überzeugung von dem Fortleben der menschlichen Seele befriedigend festzustellen: so würde dann freilich alles Spätere gewissermaßen für überflüssig, oder für einen intellectuellen Luxus gelten können. Aber doch nur „gewissermaßen“: indem wir ja durch die concretere Betrachtung auch concretere Bestimmungen zu erwerben hoffen dürften. Überdies ist es die Frage, ob uns wirklich schon jener Standpunkt die gewünschte Befriedigung gewähren wird, und wir uns nicht vielmehr, weil uns diese nicht zutheil wird und werden kann, von ihm hinweg werden zu den mehr besonderen Auffassungen fortgetrieben sehen.

I. Begründungen, welche sich, ganz allgemein, auf den Begriff des Seins und dessen Gegensatz gegen das Nicht-Sein beziehen.

Die Argumente, welche dieser Classe angehören, sind sehr alt: was leicht darin seine Erklärung findet, dass sie aus einem sehr allgemein und entschieden hervortretenden Principe abgeleitet sind. Sie sind dabei in sehr mannigfacher Ausbildung vorgetragen worden: bald im Hinblick auf die vorliegenden Erfahrungen, bald streng speculativ. Als allen diesen Ausbildungen gemeinsam aber, und für diesen Standpunkt der Betrachtung wesentlich, kann der Satz angesehen werden: dass für das menschliche Denken Sein und Nicht-Sein durch eine unübersteigliche Kluft von einander ge-

schieden sind. Es ist uns durchaus unmöglich, einen Übergang vom Sein in das Nicht-Sein, oder ein absolutes Vergehen, zu denken; und auch für die menschlichen Seelen also, schon lediglich, inwiefern sie überhaupt existiren, eine Vernichtung (eine Nicht-Fortexistenz) undenkbar.

Wo man diesen Beweis mit dem Hinblick auf die Erfahrung ausgebildet, hat man sich namentlich darauf berufen, dass sich selbst in der materiellen Welt nicht ein einziges Beispiel eines absoluten Vergehens nachweisen lasse. Wo man ein solches zu finden geglaubt (wie in früherer Zeit allerdings vielfach geschehen ist), habe es sich durchgehends bei genauerer Prüfung als ein bloßer Schein erwiesen: als eine Veränderung lediglich in der Form des Seins, durch welche ein bisher von uns Wahrgenommenes unserer Wahrnehmung oder Empfindung entrückt wird. Allerdings habe man (im gewöhnlichen Leben und selbst in der Wissenschaft) von einem „Verschwinden“ gewisser Stoffe gesprochen. Aber dies habe aufgehört, nachdem man die luftförmigen Körper vollständiger kennen lernen und sperren gelernt habe, und genauer darauf aufmerksam geworden sei, wie mannigfach sowol diese, als die Imponderabilien, bald auf unsere Sinne wirken, bald nicht. Jener Schein also sei jetzt vollständig widerlegt: allgemein sei man zu der bestimmtesten Erkenntnis davon gelangt, dass bei keinem Naturprocesse auch nur das Mindeste von der Materie vernichtet werde. Und sollte dies mit der menschlichen Seele geschehen können, welche doch ein so ungleich vollkommeneres Wesen ist? — Gewiss nicht (lautet die Antwort): sobald sie einmal existirt, muss sie auch in alle Zukunft hin fortexistiren; ein Aufhören ihrer Existenz ist durchaus undenkbar.

Streng speculativ ist dieses Argument namentlich wieder neuerlich in der Hegel'schen Philosophie ausgebildet worden. Sehen wir von den sogleich zu erwähnenden Verschiedenheiten der Auffassung ab, so möchte sich das Hauptsächlichste dieser Ausbildung in Folgendem zusammenfassen lassen. Das Sein ist der Anfang, die Grundlage von allem; eben deshalb aber muss es auch in allem bleiben: denn alles entwickelt sich aus ihm und auf ihm, setzt also das Sein als Substrat, als ein in keiner Art Wegzuschaffendes voraus. Zwar ist alles Einzelne, Endliche mit einem Widerspruche behaftet, welcher es aufhebt; und hiedurch wird der unendliche Process bedingt, wie er in dem dialectischen, von der Endlichkeit befreienden Denken hervortritt. Das Absolute, oder die absolute Idee, ist nicht ein Abstractes, ruhig Beharrendes, nicht bloße Substanz,

sondern ein unendlich sich verwandelndes, über alles Einzelne unendlich hinübergreifendes Leben; eine beständig neu sich erfüllende, concretisirende Entwicklung. Aus dem unendlichen Auseinanderfallen ihrer Momente, als der Natur, dem Unfreien, Nothwendigen, bestimmt sich die absolute Idee zur Wechseldurchdringung derselben im Geiste fort; und wird so die Wahrheit der Natur, das freie Selbst. Aber indem sie in dieser Art ins Unendliche hin ein anderes wird, über jede ihrer Selbstgestaltungen hinübergreift, bleibt sie doch ihrem Wesen nach eins und sie selbst; und so kann also von einer Vernichtung, oder von einem absoluten Aufheben des Seins, nicht die Rede sein.

Gegen diese Argumente nun, soweit sie mit dem uns vorliegenden Probleme in Verbindung stehen, ist vorzüglich zweierlei einzuwenden.

Zuerst nämlich ist es allerdings zuzugestehen, dass wir uns ein absolutes Vergehen nicht zu denken imstande sind, und in allen bisher bekannt gewordenen Beispielen aus der materiellen Welt, wo ein solches stattzufinden schien, dasselbe als bloße Täuschung nachweisen können. Aber sind wir wol hiedurch zu dem Schlusse berechtigt, dass dieselbe Unmöglichkeit auch für die Realität und für alle Fälle stattfinden müsse? — Wir können ja auch kein Entstehen aus Nichts denken; und dennoch lässt der gewöhnliche Theismus die ganze Welt durch Gottes Allmacht aus nichts geschaffen werden. Ist aber dies möglich, so muss unstreitig auch das entsprechende Verhältnis, das Vergehen in nichts möglich sein, wenn gleich nur durch Gottes Allmacht; und also der strenge Theist wenigstens kann diese Möglichkeit, wie für die ganze Welt, so auch für die menschliche Seele nicht leugnen: mag immer dieselbe für ihn, wie für alle anderen Menschen, durchaus unbegreiflich, und dabei aus anderen Gründen noch so unwahrscheinlich sein.

Die angeführte speculative Ausbildung dieses Beweises wird durch diesen Einwand freilich nicht getroffen: denn nach ihr sind ja Denken und Sein identisch; was sich also für jenes ergibt, muss ohne weiteres auch für dieses gelten; und da überdies Welt und Gott nicht in der Weise, wie im Theismus unterschieden werden, so kann auch von einer Vernichtung durch Gottes Allmacht nicht die Rede sein. Aber die eine, wie die andere Identität wird unerwiesen vorausgesetzt; und so würde demnach die angeführte Begründung wenigstens nur für diejenigen, welche diese Voraussetzung zugestehen, Überzeugungskraft haben können.

Aber zweitens, gesetzt auch, in der einen oder in der anderen Art wäre die Unmöglichkeit eines absoluten Vergehens über allen

Zweifel hinaus festgestellt: was würden wir durch diesen Beweis gewinnen? — Nicht das Mindeste unstreitig für dasjenige, was uns eigentlich bei dem vorliegenden Probleme interessirt, und was wir durch den Ausdruck „Unsterblichkeit der menschlichen Seele“ bezeichnen. Denn wenn diese, dem sichtbaren Leibe gleich, welcher in luftförmiger Gestalt nach allen Himmelsgegenden verweht, oder in flüssiger andere Substanzen durchdringt, entweder aufgelöst in das geistige All zurückkehrte, oder sonst in anderen Formen und Verbindungen fortexistirte: so wären wir es ja nicht, welche in unserer Seele fortexistirten. Gerade hierauf aber, oder auf die Fortexistenz in derjenigen Form und Verbindung, welche unser Ich begründet, kommt es für die Unsterblichkeit an; und hiefür wird durch jene abstracte Unmöglichkeit, dass das einmal Existirende vernichtet werde, sowie durch die dafür aus der materiellen Natur angeführten Erläuterungen, so wenig bewiesen, dass vielmehr beides entschieden auf das Gegentheil führen würde.

Die abstracte Begründung auf das Sein also, in seinem Gegensatze gegen das Nicht-Sein, zeigt sich ohne alle Kraft und Bedeutung. Wie dieser Beweis im Hinblick auf die Erfahrung ausgebildet worden ist, kann der entschiedenste Materialist sich denselben gefallen lassen; und ebenso ist er in seiner speculativen Ausbildung gegen dasjenige, was hier als Problem vorliegt, durchaus indifferent.

Dies ist auch durch die neuerlich innerhalb der Hegel'schen Schule selbst über die Unsterblichkeit der Seele geführten Streitigkeiten auf das Augenscheinlichste bestätigt worden. Es ist eine gemeine Ansicht (sagen die einen) und thöricht, eine persönliche Unsterblichkeit anzunehmen; und diese Annahme durch die Philosophie des Meisters auf das Augenscheinlichste widerlegt. Zwar entwickelt sich die absolute Idee individualisirend; aber diese Individualisationen sind doch lediglich als Durchgangspunkte anzusehen, welche wieder aufgehoben werden, und über welche hinübergreifend, die Idee in das Allgemeine zurückkehrt.*) Es verhält sich gerade ent-

*) Man vergleiche hiezu namentlich die bekannte Schrift von Richter: „Die Lehre von den letzten Dingen. Eine wissenschaftliche Kritik, von dem Standpunkte der Religion unternommen. 1833.“ — Dem Wesentlichen nach wird es auch von C. H. Weisse (Die philosophische Geheimlehre von der Unsterblichkeit des menschlichen Individuums, 1834, S. 3 ff.) und von J. H. Fichte (Die Idee der Persönlichkeit und der individuellen Fortdauer, 1834, S. 21 ff.) zugestanden, dass sich in Hegel's Systeme, wenigstens wie es von ihm selbst ausgeführt worden, die Fortdauer des Individuums nicht begründet finde.

gegengesetzt (erwidern die anderen): der absolute Geist bewahrt die Erinnerung der im Laufe der Geschichte vorübergegangenen Geister, ist die Erhaltung derselben. Gott ist das Gedächtnis selbst, welches die objectiven Subjecte aufbehält; und da die Erinnerung dieselben nicht als gewesen, sondern als für ihn und für sich seiend weiß, so müssen sie selbst in dieser Erinnerung fortleben. — Welche nun von diesen beiden Ansichten ist die richtige? — Fassen wir diese Frage (wie es denn in dem gegenwärtigen Zusammenhange nicht anders geschehen kann) als eine historische, d. h. ob in den Principien der Hegel'schen Philosophie die Unsterblichkeit oder die Nicht-Unsterblichkeit des menschlichen Individuums begründet sei: so können wir uns weder für das eine noch für das andere entscheiden. Auch abgesehen davon, dass die Kategorien, oder vielmehr Formeln, welche diesen Constructionen zum Grunde liegen, von vorn herein lediglich durch Machtsprüche eingeführt sind, und aller Begründung in der Natur des menschlichen Geistes, wie in der Natur der Dinge, ermangeln, sind dieselben viel zu allgemein, als dass sie irgend wirklich an das vorliegende Problem heranreichten; und aus ihnen für sich allein also folgt das eine ebensowenig wie das andere. Ein unendliches Sein, und selbst (wenn man will) ein unendliches Leben ist dadurch allerdings gegeben; aber die Art desselben ist gänzlich unbestimmt gelassen; und die durchaus abstracte und leere Formel also kann ebensowol von Richter in jener, als von Göschel in dieser Weise ausgefüllt werden.

Fassen wir also noch einmal alles über diesen Standpunkt der Betrachtung Gesagte zusammen: so hat sich ergeben, dass, so weit unsere Einsicht reicht, das Fortbestehen alles Seienden allerdings mit Nothwendigkeit vorliegt; dass es jedoch hieran keineswegs genug ist, sondern wenn daraus eine wahre Unsterblichkeit folgen soll, noch ein anderes hinzukommen muss: nämlich dass das Fortbestehen mit Beibehaltung derjenigen specifischen Form erfolge, welche das menschliche Seelensein, und unser individuelles menschliches Seelensein charakterisirt; dieses zweite aber in keiner Art auf dem abstracten Standpunkte, auf welchem wir uns bis jetzt gehalten haben, erkannt werden kann. Wir müssen also von demselben herabsteigen, und es fürerst mit dem ihm zunächst liegenden, oder mit demjenigen versuchen, welcher nicht das Sein überhaupt, sondern das Sein der menschlichen Seele, soweit dasselbe durch ihr Wesen bestimmt ist, ins Auge fasst.

II. Begründungen, welche sich auf das Grundwesen, den Grundcharakter der menschlichen Seele stützen.

1. Erkenntnisargumente.

Auf diesem Standpunkte gewinnt die Betrachtung schon einen ganz anderen Charakter. Der vorige ließ noch keine praktischen Begründungen zu: denn das Sein, abstract und lediglich in seinem Gegensatze gegen das Nicht-Sein gefasst, verhält sich ja gegen Lust und Unlust, Wolgefallen und Missfallen, Verlangen und Widerstreben durchaus indifferent: umfasst das Wertlose und das, was einen negativen Wert hat, ebensowol, wie das Wertvollste und Wünschenswürdigste. Hier dagegen finden sich neben den theoretischen oder Erkenntnis-Argumenten auch praktische oder Glaubens-Argumente. Der menschlichen Seele kommt ja schon an sich (vermöge ihres Grundwesens oder Grundcharakters) ein Wert zu, welcher das Gefühl und das Verlangen in Anspruch nimmt; und ebenso den Zuständen, welche von diesem Grundwesen aus bedingt sind. Außerdem aber haben wir hier bestimmtere Gegensätze zwischen den über das vorliegende Problem ausgebildeten Ansichten. Auch diese fehlten auf dem vorigen Standpunkte im Grunde ganz. Dass eine absolute Vernichtung undenkbar sei, wird im Grunde von allen zugegeben, selbst von den erklärtesten Materialisten; und in eben dem Maße also, wie das Verhältnis, um welches es sich handelt, ohne bestimmteren Charakter und Bedeutung ist, zeigt es sich auch als ein unbestrittenes. Hier aber kommt das Verhältnis des psychischen und des körperlichen Seins, und namentlich der menschlichen Seele und des menschlichen Leibes in Betracht (wenn auch freilich nur dem allgemeinsten nach: inwiefern es sich aus dem Grundwesen beider beurtheilen lässt); und hiemit ist, wie bei allen übrigen, damit in Verbindung stehenden Problemen, so auch bei dem vorliegenden, ein weiter Spielraum geöffnet für die mannigfachsten Ansichten. Schon von vorn herein treten sich zwei direct einander entgegengesetzte Behauptungen gegenüber: indem aus diesem Verhältnisse die einen mit Gewissheit das Nicht-Fortleben, die anderen ebenso gewiss das Fortleben der menschlichen Seele haben schließen wollen. Wir prüfen zunächst die erste Ansicht, oder die materialistische.

Was wir Seele des Menschen nennen (sagen die Anhänger derselben), ist ein Product seiner leiblichen Organisation: in eben der Art wie die Töne der Leier ein Product ihrer eigenthümlichen

Construction, der schöne Eindruck eines Gebäudes ein Product der künstlichen Zusammenfügung materieller Bestandtheile (welche einzeln für sich keinen solchen Eindruck hervorbringen), das Leben der Pflanze und des Thieres ein Product ihres eigenthümlichen Baues sind. Nun aber wird der menschliche Leib vor unseren Augen aufgelöst; seine Bestandtheile zerstreuen sich in alle Himmelsgegenden, und es bleibt nichts übrig, was seine Eigenthümlichkeit aufbehielte. Es würde also thöricht sein, anzunehmen, dass die Seele nach dem Tode fortbestehen könne: ebenso thöricht, als wenn man annehmen wollte, die Harmonie der Leier könne fortbestehen, nachdem die Leier zerbrochen sei, oder die Symmetrie des Gebäudes, obgleich seine Steine aus- und durcheinander geworfen sind, die Befruchtung der Blüte fortgehen, nachdem sie zerrissen, oder ihre Bestandtheile durch scharfwirkende Stoffe aufgelöst worden sind. Vielmehr ist es augenscheinlich: da die Seele lediglich durch die eigenthümliche Organisation des Leibes bedingt ist, so muss sie mit der Vernichtung dieser ebenfalls vernichtet werden.

Bei der Widerlegung dieser Argumentation nun brauchen wir uns nicht lange aufzuhalten, da wir die Falschheit ihrer Grundannahmen schon früher von allen Seiten beleuchtet haben. Wir haben uns überzeugt, dass dieselben rein in der Luft schweben. Es soll noch das erste verständliche Wort darüber geredet werden, in welcher Art die Gedanken oder andere psychische Entwicklungen durch die leibliche Organisation gewirkt werden. Was man in dieser Beziehung von Gehirnfibern, welche in Schwingungen gerathen sollen, oder von einem Nervengeiste, der von den Enden der Nerven nach dem Gehirne hinfließe etc., geredet hat, entbehrt aller Begründung durch Erfahrungen. Nicht nur dies aber, sondern selbst wenn wir hievon ganz absehen, und den Anhängern der materialistischen Ansicht völlig freie Hand lassen, zu dichten was sie wollen, sind sie nicht einmal imstande, irgendwie die Möglichkeit einer solchen Entstehungsweise des Psychischen zu erdenken. Der Grund hievon ist sehr einfach: damit eines aus aus dem anderen erklärt oder abgeleitet werden könne, müssen sie eine gewisse Gleichartigkeit haben, diese aber fehlt zwischen dem Psychischen und dem Materiellen ganz. Wir haben bei dem letzteren immer nur gewisse Größen und Gestalten und Farben und Töne und Aggregatzustände etc.; diese aber und alles Übrige, was in diesem Gebiete liegt, mögen wir noch soviel häufen, und verschmelzen und aneinanderreihen: wir kommen nie zu etwas, was dem Psychischen auch nur ähnlich sehe. Die Ungleichartigkeit beider ist

zu durchgreifend; und die materialistische Annahme also ist eine durchaus müßige und unhaltbare Hypothese.

Das in Beziehung darauf noch immer so weit verbreitete Vorurtheil hat seinen Grund vorzüglich darin, dass bei geistig weniger gebildeten Menschen die Wahrnehmungen und Vorstellungen vom Äußeren klarer und bestimmter sind, als die von den inneren Entwicklungen, und man sich hiedurch berechtigt glaubt, den ersteren eine höhere Gewissheit, und ihren Gegenständen einen höheren Grad von Substantialität zuzuschreiben. Aber hierin zeigt sich bei tieferer Prüfung ein dreifaches Falsches.

Zuerst nämlich, gesetzt auch, dass jene größere Klarheit und Bestimmtheit, welche den Vorstellungen vom Materiellen zuzukommen ein wesentlicher und unveränderlicher Vorzug wäre: so würde er doch auf jeden Fall nur ein subjectiver Vorzug sein, welchem wir, ohne dass etwas weiter hinzukäme, keine objective Deutung geben dürfen. Einen solchen Vorzug behaupten z. B. bei uns Menschen die Gesichtswahrnehmungen des Räumlichen vor den übrigen sinnlichen Wahrnehmungen und Empfindungen. Aber wir könnten uns sehr wol andere Wesen denken, welche dieselben Sinne wie wir, aber von entgegengesetzter Grundbeschaffenheit in Hinsicht der Kräftigkeit der Urvermögen, und infolgedessen der Klarheit und Bestimmtheit der Wahrnehmung besäßen: und diesen würde sich dann umgekehrt das Räumliche auf der Grundlage des Hörbaren oder Schmeckbaren etc. (als den Central- und Grundvorstellungen) construiren. So nun auch im Verhältnis der inneren und der äußeren Auffassung überhaupt. Auch wenn wir für jene in keiner Art eine gleiche Klarheit und Bestimmtheit, wie für diese, zu gewinnen imstande wären, würde hieraus noch keineswegs eine höhere Substantialität des Materiellen erschlossen werden dürfen.

Zweitens aber, der bezeichnete Vorzug ist keineswegs ein wesentlicher und unveränderlicher. Vielmehr, wenn wir auf die innere Auffassung eine größere Übung wenden, vermögen wir für diese den gleichen Grad von Klarheit und Bestimmtheit, ja wol einen größeren, als für die äußere, zu erwerben. Auf jeden Fall aber ist dem Selbstbewusstsein eine größere Unmittelbarkeit der Auffassung, und deshalb auch eine unmittelbarere Gewissheit über das Aufgefasste, und eine größere Innerlichkeit der Vorstellung davon eigen. In allen äußeren Wahrnehmungen, und auch in denen von unserem Leibe, haben wir nur Eindrücke der Dinge auf unsere Sinne, oder Wirkungen derselben auf uns, aber nicht die Dinge selber.

Diese letzteren sind wir lediglich bei der Selbstauffassung zu erreichen imstande; und wir könnten demnach (wie dies auch geschehen ist) mit weit größerem Rechte die Sache umkehren, und die Behauptung aufstellen: die Seele sei das einzig Substantielle, der Leib nur die Erscheinung derselben für die menschlichen Sinne.

Drittens, wie wenig die Erkenntnis des Somatischen darauf Anspruch machen könne, in Hinsicht des Fortlebens oder Nicht-Fortlebens der Seele Gewissheit zu geben, zeigt sich namentlich auch in Beziehung auf das vorliegende Problem darin, dass wir aus jener Erkenntnis nicht einmal über dasjenige, womit sie es unmittelbar zu thun hat, über das Fortbestehen oder Nicht-Fortbestehen des Leibes, eine bestimmte Entscheidung abzunehmen imstande sind. Man beruft sich hiebei darauf, dass die Stoffe, aus welchen der Leib besteht, in alle Himmelsgegenden hin zerstreut werden. Aber unstreitig, wären diejenigen Stoffe, welche wir in dieser Art zerstreut werden sehen, wirklich die einzigen Grundstoffe des Leibes: so müssten wir ja auch aus ihnen den Leib zusammensetzen können. Da wir dies nun bekanntlich nicht vermögen: so schließen wir mit Recht, dass zum lebendigen Leibe außer jenen Stoffen noch etwas anderes gehören müsse (mögen wir es nun das „Lebensprincip“ nennen, oder wie sonst), welches uns unbekannt ist und bleibt, weil es nicht auf unsere Sinne wirkt. Da ist es aber doch augenscheinlich: ungeachtet der bezeichneten Auflösung, könnte dieses innerste Princip des Leiblichen nicht nur überhaupt, sondern selbst in Verbindung mit der Seele fortexistiren: wo sich dann auch für dieses innerste leibliche Princip eine Unsterblichkeit, und zwar in seiner vollen Individualität, ergeben würde. Wir wollen und können hierüber nichts mit Bestimmtheit feststellen; aber eben, dass wir dies nicht können, zeigt ohne Zweifel, wie wenig Bestimmtheit überhaupt, wo es irgendwie ein Tieferes und Fernerliegendes gilt, die Erkenntnis des Leiblichen darbietet, und wie wenig man also berechtigt ist, ihr für wissenschaftliche Aufgaben dieser Art einen Vorzug vor der Erkenntnis des Psychischen zuzusprechen.

In dieser Art also erweist sich die materialistische Ansicht, wie für die Lösung aller übrigen Probleme, so auch für die des vorliegenden, als durchaus untauglich. Wir müssen es nun mit der ihr gegenüberstehenden: mit der spiritualistischen versuchen.

Die menschliche Seele (heißt es von Seiten dieser) ist durch und durch von anderer Natur als der Leib, und gerade in Bezug auf das hier in Frage Gestellte demselben wesentlich entgegengesetzt. Der Leib ist ein materielles, zusammengesetztes Wesen; und eben

deshalb kann und muss für ihn, wenn auch nicht eine absolute Vernichtung (welche auch für ihn unmöglich ist), doch eine Zerstörung durch Auflösung eintreten. Ganz anders mit der Seele. Da sie ein durchaus immaterielles und einfaches Wesen ist, so kann sich an ihr nichts auflösen, nichts von ihr genommen werden. Jede Auflösung setzt ja wesentlich Theile voraus, welche eine andere Stellung zu einander oder zu anderen Stoffen annehmen. Die Seele als immateriales, als einfaches Wesen also muss nicht nur überhaupt in ihrem Sein, sondern auch in der ihr eigenthümlichen Art des Seins beharren.

Für sie bliebe nichts weiter in dieser Beziehung übrig, als eine Vernichtung durch die Allmacht Gottes. Aber diese ist von ihm, als einem allweisen und allgütigen Wesen, in keiner Art zu erwarten; würde vielmehr mit seiner Grundidee im entschiedensten Widerspruche stehen. Ein Schlussargument, welches schon den Übergang bildet zu den praktischen oder Glaubensargumenten: indem es sich ja, seinen tieferen Grundlagen nach, auf den Wert stützen muss, welchen wir der menschlichen Seele in Beziehung auf ihre höhere Natur beizulegen berechtigt sind.

Dieser Beweis, wie er sich schon bei Plato angedeutet, und in bestimmterer Ausprägung namentlich bei Leibniz, Wolf und Mendelssohn findet, hat einen scharfsinnigen Kritiker an Kant gefunden, dessen Einwendungen wir nun wieder kritisch beleuchten müssen. Vorzüglich ist es zweierlei, was er dagegen einwendet.

Zuerst nämlich (erinnert er) habe Mendelssohn nicht bedacht, dass, wenn wir gleich der Seele diese einfache Natur einräumten, dass sie nämlich kein Mannigfaltiges außer einander, mithin keine extensive Größe enthalte, man doch eine intensive Größe an ihr nicht in Abrede sein könne, d. h. man müsse ihr einen Grad der Realität beilegen in Ansehung ihrer Vermögen. Dieser aber könne durch unendlich viele kleinere Grade hindurch abnehmen, und hiedurch dieselbe, wenn auch nicht durch Zertheilung, doch durch allmähliche Nachlassung ihrer Kräfte (remissio) in nichts verwandelt werden. Selbst das Bewusstsein habe jederzeit einen Grad, und so alle übrigen Vermögen etc.

Dieser Einwand nun ist augenscheinlich im Hinblicke auf das zuletzt Erwähnte: im Hinblick auf das Bewusstsein ausgebildet worden. Bei diesem finden wir allerdings nicht nur Grade, sondern auch wirklich einen Übergang in nichts: indem das Bewusste fortwährend wieder unbewusst wird. Aber dieses Nichts ist dann eben

nur ein Nichts des Bewusstseins, und nicht im mindesten der inneren, und der individuellsten inneren Fortdauer hinderlich: wie die allbekannten Erscheinungen des Gedächtnisses und der Erinnerung, nicht selten an dasjenige, was uns seit Jahrzehnten völlig entschwunden zu sein schien*), sowie die Fortdauer von Neigungen und Gemüthsstimmungen zeigen, welche wir völlig vernichtet glaubten, und die doch nur (um uns dieses bildlichen Ausdruckes zu bedienen) eingeschläfert waren, unter vorkommenden Umständen aber, zuweilen beinahe mit der ganzen früheren Stärke, wieder aufwachen. Kant freilich will diese Vernichtung durch graduelle Abnahme auch auf das innere Seelensein angewandt wissen; ja er spricht selbst von der „Möglichkeit der Theilung einer einfachen Substanz in mehrere, und umgekehrt des Zusammenfließens (der Coalition) mehrerer in eine einfache“ den Graden nach. Aber er bezeichnet dies selbst als „Hirngespinste, denen er sehr weit entfernt sei, den mindesten Wert oder Giltigkeit einzuräumen.“ Und in der That ist auch weder für dieselben, noch von ihnen aus (in dieser abstracten Fassung wenigstens) auf irgend eine Weise ein fester Halt zu gewinnen. Allerdings finden sich Gradverschiedenheiten in den mannigfachsten Verhältnissen, auch bei dem inneren Seelensein; aber doch nur in Bezug auf das der Seele Angebildete. Verfolgen wir nun dieselben in rückgängiger Construction so weit, als es uns irgend möglich ist: bis zu dem Punkte, wo die Urvermögen sämmtlicher Systeme des menschlichen Seins noch unerfüllt von Reizen der Außenwelt gegenüberstanden, und von allem

*) Eine nicht geringe Anzahl höchst merkwürdiger Fälle macht es nicht unwahrscheinlich, dass keine einzige psychische Entwicklung (welche einmal mit einer gewissen Vollkommenheit ausgebildet worden ist) gänzlich wieder entschwinden möchte. So erzählt Reil in seiner Fieberlehre (2. Aufl. Theil I, S. 57) von einem Bauer, welcher in der Fieberhitze ohne Anstoß griechische Verse declamirte, nachher besann er sich, dass er in seiner frühen Jugend mit dem Sohne des Pfarrers im Griechischen Unterricht erhalten habe, wovon er aber im gesunden Zustand keine Silbe mehr wusste. Ähnliche Beispiele finden sich bei Abercrombie (Inquiries concerning the intellectual powers and the investigation of truth, p. 140 ff.). Ein Mann, welcher in Frankreich geboren war, hatte bei seinem Aufenthalte in England (von der frühesten Kindheit an) die Sprache jenes Landes ganz vergessen; bei einer Kopfverletzung wurde er derselben wieder mächtig. Bei einem ähnlichen Übel fing ein Mann, der im St. Thomas-Hospital behandelt wurde, Wällisch zu sprechen an: was er im gesunden Zustande, infolge dreißigjähriger Abwesenheit, gänzlich wieder vergessen hatte. Dieselbe Erscheinung wurde bei einer Dame in einem Delirium beobachtet, deren Amme aus Wales gewesen war, die aber ebenfalls bei gesunden Tagen schon seit vielen Jahren kein Wort mehr davon gewusst hatte.

demjenigen entblößt waren, was das ausgebildete Seelensein charakterisirt: so haben wir allerdings einen so hohen Grad von Schwäche, dass wir ihn, mit dem Vermögen unserer ausgebildeten Seele, nicht einmal unmittelbar vorzustellen imstande sind. Aber es ist doch immer noch nicht nur eine Substanz, welche uns übrig gelassen ist, sondern auch eine Substanz von sehr entschiedenem, bestimmtem Charakter, und mit einem sehr hohen Grade von Lebenskraft und Energie ausgestattet. Wie hierüber hinaus noch weiter eine Abnahme des Grades stattfinden könne, oder gar eine völlige Vernichtung: davon können wir uns auf der Grundlage unserer gesammten Erfahrung gar keine Vorstellung machen. Also wenigstens in dieser abstracten Auffassung lässt sich dem bezeichneten Verhältnisse nichts Entscheidendes abgewinnen. Wir werden später sehen, wie in concreterer und bestimmterer Fassung die hier von Kant erwähnten Entwicklungsverhältnisse für die Lösung des vorliegenden Problems von der höchsten Bedeutung werden können.

Für jetzt stellt sich das zweite der von Kant beigebrachten Argumente als das wichtigere dar. Die Einheit (behauptet derselbe), auf welche sich Mendelssohns Beweis berufe, sei allerdings in der menschlichen Auffassung von unserer Seele gegeben. Aber man habe ihren Charakter und Ursprung völlig verkannt. Sie sei keine andere, als die Einheit des Bewusstseins, wie sie der auffassenden Kraft oder den Kategorien (in dem „Ich denke") zum Grunde liege, also rein subjectiven Ursprunges, und es sei also falsch, wenn man sie in das Object, in die Seele als Ding an sich verlege. Diese Unterschiebung sei freilich der Natur unseres Vorstellens nach unvermeidlich, für welches eine Form, und zwar eine zweifache (die der reinen Anschauungsformen und die der Kategorien) notwendig sei. Aber dessenungeachtet sei sie eine Täuschung; und da mit ihr zugleich auch alles dasjenige eine Täuschung sein müsse, was auf sie gebaut werde: so sei überhaupt keine rationale Psychologie möglich, und der Spiritualismus ebensowenig haltbar als der Materialismus.

Dieser Einwand nun trifft unstreitig dasjenige, was auch für das jetzt vorliegende Problem als das tiefste entscheidende Moment anzusehen ist. Wäre die angeführte Kantische Theorie begründet: so wären wir völlig außerstande, von der Natur der Seele an sich auch nur das mindeste zu erkennen (denn wie sollten wir es anfangen, die bezeichneten subjectiven Bestandtheile vollkommen rein auszuscheiden?), und demnach würde die Bestimmung dieser Natur überhaupt, und hiemit zugleich auch das jetzt in Hinsicht derselben als

Problem Vorliegende, uns gänzlich verschlossen bleiben müssen. Wir wären einem völligen Skepticismus preisgegeben, wenigstens von Seite des Erkennens; und nur durch die Glaubensargumente ließe sich noch vielleicht eine Erlösung aus demselben hoffen.

Aber gegen diese Besorgnis haben wir schon durch unsere früheren Untersuchungen die vollste Sicherheit gewonnen. Die Kantische Lehre vom inneren Sinne hat sich uns als eine psychologische Dichtung erwiesen. Bei der Vorstellung unseres Seelenseins geht das Vorgestellte unmittelbar in die Vorstellung als Grundlage ein; und es kommt zu demselben nichts anderes hinzu, als die seinen Qualitäten entsprechenden Begriffe. Indem die psychischen Acte durch diese ein stätigeres, stärkeres, klareres Bewusstsein erhalten, werden sie eben hiedurch vorgestellt. Bei dieser Art des Vorstellens also zeigt sich nichts, was die Vorstellung der Einheit oder der Substantialität hineintragen könnte. Vielmehr kann auch in Hinsicht dieser nichts anderes vorgestellt werden, als was im Vorgestellten gegeben ist und die Substantialität und Einheit also, welche sich in unserer Vorstellung von unserer Seele finden, müssen wahrhaft objectiven Ursprungs sein.

Hiegegen darf man nicht etwa einwenden, dass ja doch in dieser Art nur das bewusste Seelensein (die Seelenacte), nicht aber das unbewusste oder innere Seelensein von uns vorzustellen sei; welches doch die Substanz der Seele bilde, und auf welches also auch alle Probleme der rationalen Psychologie zu stellen seien. Allerdings kann unmittelbar nur das bewusste Seelensein auf die bezeichnete Weise vorgestellt werden. Aber dieses ist ja doch auf der Grundlage der unbewussten inneren Anlagen (Vermögen, Kräfte) gebildet, und so, dass diese darin eingehen, und sich darin erhalten. Indem wir also die bewussten Acte wahrnehmen, nehmen wir damit zugleich oder darin eingehüllt fortwährend auch unbewusstes Seelensein wahr. Nicht nur dies aber, sondern wir können das unbewusste oder innere Seelensein auch rein für sich vorstellen und beurtheilen: indem wir nämlich in Gedanken in Abzug bringen, was der Ausbildung zum Bewusstsein angehört. Wir nehmen zunächst allerdings nur das Gefühl, den Begriff, den wolwollenden Wunsch wahr, wie sie sich im Bewusstsein ausbilden. Aber diese sind ja entstanden vermöge der Angelegtheiten zu diesem Gefühle, diesem Begriffe, diesem wolwollenden Wunsche, wie diese, auch ehe sich jene ausbildeten, schon im inneren Seelensein oder (wenn wir diesen Ausdruck gebrauchen wollen) als Bestandtheile der Substanz der Seele vorhanden waren. Aus diesem Zustande des Unbewusstseins sind sie hervorgegangen, indem dazu gewisse steigernde

Elemente hinzukamen, welche eben durch ihr Hinzukommen diese Veränderung in der Beschaffenheit derselben hervorgebracht haben. Was also haben wir zu thun, um daraus eine Vorstellung der unbewussten Angelegtheiten zu erhalten? Unstreitig nur diese steigernden Elemente abzuziehen: was übrig bleibt ist die innere Angelegtheit; und indem dieses Verfahren in der einen oder der anderen Art bei allen bewussten Entwicklungen ausführbar ist: so ist uns hiemit wenigstens die Möglichkeit gegeben, das gesammte innere Seelensein in den Bereich unseres Vorstellens, und eines absolut wahren Vorstellens zu bringen.

In dieser Weise also sind wir über die Natur auch des inneren Seelenseins, und zwar in seinem An-Sich, klar bestimmte und sichere Urtheile zu erwerben imstande; und will man dies eine rationale Psychologie nennen, so zeigt sich die Ausführung derselben sehr wol zulässig; und dem (wie wir uns überzeugt haben, durchaus unhaltbaren) Materialismus gegenüber, der Spiritualismus mit großer Sicherheit festzustellen.

Aber welchen Aufschluss erhalten wir nun durch diesen in Bezug auf das vorliegende Problem?

Für das Wesen der menschlichen Seele ergibt sich hiebei entschieden ein zwiefaches. Dieselbe ist einmal ein durchaus immaterielles Wesen: keine einzige der für das Materielle charakteristischen Kategorien irgendwie im eigentlichen Sinne auf sie anwendbar. Sie stellt sich uns zweitens im innigsten Einssein aller ihrer Acte, Vermögen, Systeme etc. dar. So weit sie für unsere Erfahrung vorliegt, oder auf der Grundlage dieser mit tieferem Eingehen beurtheilt werden kann, sehen wir keine Gattung von Kräften hinzukommen; vielmehr, was sich an und in ihr Neues ausbildet, bildet sich in stätigem Anwachsen ihrer früheren Kräfte und Verbindungen. Wir haben die Gewissheit über diese Einheit der Seele nicht etwa (wie manche behauptet haben) blos an dem Leiblichen und durch das Leibliche hindurch; im Gegentheil zeigt sich ja in diesem, wenn wir uns umfassender darüber besinnen, ein steter Wechsel der Materie; und die Nachweisung des unter diesem Wechsel Sich-Gleich-Bleibenden und die innere Einheit des Leibes bildenden unterliegt sehr großen Schwierigkeiten. Jedenfalls also bei weitem unmittelbarer, innerlicher, gewisser ist uns die Einheit unserer Seele durch unser Selbstbewusstsein festgestellt; und zwar nicht etwa blos für das bewusste, sondern ebensosehr auch für das unbewusste oder innere Seelensein. Die Steigerung zum Bewusstsein trifft ja zunächst und unmittelbar die einzelnen

Spuren oder Angelegtheiten; die Verbindungen also, welche sich unserer Selbstauffassung mit einem bleibenden und festeren Charakter darstellen, müssen aus dem inneren Seelensein stammen. Auch ist ja der Process der Steigerung zum Bewusstsein selber in den meisten Fällen gerade durch die Einheit des Seelenseins vermittelt: die steigernden Elemente, durch deren Hinzukommen das Unbewusste in ein Bewusstes verwandelt wird, werden nach Maßgabe der Verknüpfungsverhältnisse übertragen, welche sich von früheren Entwicklungen her im Inneren der Seele erhalten haben. Einheit der Seele also, soweit wir dieselbe auf der Grundlage der allgemeinmenschlichen Erfahrungen zu beurtheilen imstande sind, und Immaterialität stellen sich uns vermöge der bezeichneten rationalen Betrachtung entschieden und bestimmt heraus.

Diesen beiden Eigenschaften aber hat man nun zwei andere untergeschoben, welche damit keineswegs identisch sind, und in Hinsicht deren sich die Urtheile entgegengesetzt ausbilden.

Zuerst nämlich hat man behauptet, der menschlichen Seele komme strenge Einfachheit zu. Man ist hierin sogar nicht selten so weit gegangen, dass man den Satz aufgestellt hat, in jedem Augenblicke könne nur ein einziger Act in der Seele gegeben sein; und wo wir eine Mehrzahl wahrzunehmen glaubten, wie z. B. beim Urtheilen, Vergleichen, Überlegen etc., da walte eine Täuschung ob: welche dadurch vermittelt sei, dass die mehreren Acte einander mit der größten Schnelligkeit folgten. Indem vermöge dessen ihre Zeitverschiedenheit für unsere Auffassung null werde, erscheine uns als simultan, was doch in der That nur successiv gegeben sei.

Aber diese Behauptung schwebt rein in der Luft, und ist nur aus dem überspannten Bestreben hervorgegangen, für die menschliche Seele um jeden Preis den schneidendsten Gegensatz gegen das Materielle, und selbst an demjenign zu gewinnen, was doch sehr wol beiden gemeinsam sein kann, und wirklich ist. Die anführte Erklärung zeigt sich durchaus ungenügend. Für jedes Urtheilen ist ein entschiedenes Zusammen oder Zugleich der Subjectvorstellung mit dem Prädicate, für jede Vergleichung ein entschiedenes Zusammen oder Zugleich der miteinander in Vergleich gestellten Vorstellungen nothwendig; und so in allen ähnlichen Verhältnissen. Wäre auch die Folge noch so schnell: vermöge ihrer würden uns keine Beziehung, kein Verhältnis des einen zu dem andern entstehen, und für unser Bewusstsein ausgebildet werden können. Für jeden Act dieser Art also müssen wir wenigstens eine Zwiefachheit in der menschlichen Seele annehmen, und

schon aus diesen allgemein bekannten Erfahrungen ist die Behauptung der strengen Einfachheit auf das Bestimmteste zu widerlegen.

In der That aber lässt sich überhaupt nicht denken, was die „Einfachheit“, wenn man darunter noch etwas anderes als „Immaterialität“ und „Einssein“ versteht, für die menschliche Seele bedeuten sollte. Auch in dem noch so kümmerlich ausgebildeten Menschen sind Hunderttausende von Vorstellungen, Gefühlen, Begehrungen etc., und zwar in der Art erregbar, dass sie aus seinem Inneren herausgebildet werden. Wir müssen also für sein inneres Seelensein oder (wenn wir diesen Ausdruck gebrauchen wollen) für die Substanz seiner Seele Hunderttausende von Spuren oder Angelegtheiten annehmen; und gerade dieser innere Reichthum ist es, welcher (neben anderem) die menschliche Seele so unendlich über alle anderen uns bekannten Wesen erhebt. Alle diese Spuren oder Angelegtheiten nun sind allerdings (wie soeben bemerkt) in dem innigsten Einssein gegegeben. Auf der anderen Seite aber entwickeln sie sich doch unstreitig in einer gewissen Gesondertheit: indem z. B. in diesem Augenblicke diese Einbildungsvorstellung, dieser Begriff, dieses Wollen etc. zum Bewusstsein ausgebildet wird, und unzählige andere nicht. Es ist also unendlich Vieles, was in der Seele Eins ist; und wir müssen diese Vielfachheit in dem Einen für das innere Seelensein in eben dem Maße, wie für die Entwicklung des Bewusstseins, annehmen . . . .

Die Einbildung.

Von Prof. F. Mühr-Triest.

*) Felix qui potuit rerum cognoscere causas
atque metus omnes et inexorabile fatum
subiecit pedibus strepitumque Acherontis avari.
Verg. G. II, 490.

In diesen Versen bringt der Dichter Vergil die Furchtlosigkeit im allgemeinen, dann die Furchtlosigkeit vor dem unerbittlichen Schicksale und den Schrecken der Unterwelt in den innigsten Zusammenhang mit der Erkenntnis der Ursachen der Dinge. Und in der That, hat erst der Mensch erkannt, dass z. B. der Blitz nicht der unmittelbare Ausfluss des Zornes Gottes ist, dass darin eine Naturkraft wirkt, dann wird dadurch dessen Furchtbarkeit und Schrecken gewaltig vermindert. Man kann es nämlich jetzt versuchen, der Naturkraft mit natürlichen Mitteln entgegen zu wirken. Während der Naturmensch die dunkeln Mächte durch Menschenopfer und andere grausame, ja sogar unsittliche Gebräuche zu besänftigen sucht und dadurch dennoch nichts ausrichtet, so greift der zur Erkenntnis gelangte Mensch zur Selbsthilfe, die ihn zu wirklichen Erfolgen führt. Die Hungersnoth schreibt der Naturmensch der unmittelbaren Einwirkung der Gottheit zu, während seine eigene Sorglosigkeit, sein Raubbau, seine Zerstörungswuth und Maßlosigkeit deren gewöhnliche und wahre Quellen sind. Die tödliche Wirkung der Sumpfluft schiebt er bösen Geistern zu und anstatt die Sümpfe zu trocknen oder sie zu fliehen, beschwört er vergeblich jene. Die jeweiligen Krankheiten des Körpers hält er für bösen Zauber, der mit Sprüchen und wunderlichen Vorgängen sich vertreiben lasse. Wenn nun auch der gesittete Mensch sich wesentlich und zu seinem Vortheile

---

*) Glücklich, wer in der Dinge Grund einzudringen vermochte;
furchtlos setzt er dem unerbittlichen Verhängnis den Fuß auf den Nacken
und lacht über den Grimm des unersättlichen Acheron.

vom Naturmenschen oder „Wilden", wie man sich anmaßlich auszudrücken beliebt, unterscheidet, so theilt er doch mit diesem noch häufig den Aberglauben, der zwar immer und überall zu den ungeheuerlichsten Ausschreitungen geneigt ist, von der überlieferten und durch die Umgebung gehüteten Gesittung aber gezügelt wird, oder mit Thorheiten und Nichtigkeiten sich abfinden lässt. Wir müssen jedenfalls zwischen einer auf Überlieferung und Herkommen und einer auf Erkenntnis beruhenden Gesittung unterscheiden.

So werden wir unwillkürlich zur Behauptung gezwungen, dass die Erkenntnis allein und ausschließlich imstande ist, den Menschen aus den Fesseln des Wahnes zu befreien und anzuleiten zu berechnender Gegenwirkung. Da aber jene Wahngebilde ein Werk der Einbildung sind, so ist es die Aufgabe eines jeden, der es mit dem Fortschritte der Menschheit, mit der Selbständigmachung und Befreiung derselben ernst und ehrlich meint, die zügellose zu zähmen, sie nicht als Herrscherin, sondern höchstens als Gespielin zu behandeln.

> „Begegnet ihr lieblich,
> Wie einer Geliebten!
> Lasst ihr die Würde
> Der Frauen im Haus!
>
> Goethe, Vermischte Gedichte: Meine Göttin.

Gewiss wirkt die Phantasie Hohes im menschlichen Dasein, sie ist die Schöpferin im Reiche der Künste, sie ist imstande, uns in höhere Regionen zu erheben, aber sie wirkt andererseits erdrückend, entmenschlichend, wenn sie die „Schwiegermutter" Weisheit nicht leitet und lenkt. Wie sie selbst das gewöhnlichste unserem Auge lieblich und anziehend macht, so vermag sie auch, und leider viel häufiger, das Unheimliche, Düstere, Gefahrvolle ins Unermessliche zu steigern. Und gerade die letztere Seite ist es, die ihr Wirken nicht selten schädlich, ja verheerend macht. Es lässt sich der Grad der Cultur, des Fortschrittes und der Aufgeklärtheit sowol des Individuums als eines Volkes oft an dem Zustande der Abhängigkeit von den Einwirkungen der Einbildung messen. Der Naturmensch ist ein Sclave der Einbildung, ungefähr wie das Kind. Dieses sowie jener sind im Banne der Furcht, und wer sich mit Schlauheit die Phantasie zur Helferin und Unterstützerin nimmt, der kann so leicht im Trüben fischen. Es kann jedoch auch sein, dass der Betrüger wie der Betrogene betrogen sind, dass beide im Banne der Unwissenheit stehend dem dunkeln Gebote der Phantasie sich unterwerfen, nur mit dem

Unterschiede, dass der eine sich den größten Vortheil vor dem andern und durch diesen sichert. Zudem ist das Einwirken durch die Phantasie eine zweischneidige Waffe, sie kann sich gegen den Urheber wenden, wie wir dies z. B. bei fanatisirten Menschen und Volksmassen sehen.

> „Gefährlich ist's den Leu zu wecken,
> Verderblich ist des Tigers Zahn,
> Jedoch der schrecklichste der Schrecken,
> Das ist der Mensch in seinem Wahn.“

Bei eintretender Aufklärung, bei Zurückdrängung des Dunkels oder Halbdunkels durch das Licht der Erkenntnis, wird das unwürdige und selbstsüchtige Treiben der Fanatisirer entlarvt und es kann sich die Aufklärung rächend über ihrem Haupte entladen. Darum ist es Aufgabe eines jeden, der es mit seinem Nächsten, mit dem Volke wol meint, nicht die Phantasie zu reizen, sie zu einer Handhabe seiner vielleicht unlauteren Zwecke zu machen, sondern ihre lichteren, edleren Seiten zu pflegen, die schönen und guten Seiten der Dinge in anziehenderem Lichte zu zeigen und die dunkeln Seiten der Dinge durch Aufklärung und Beleuchtung ins richtige und so minder gefährliche Licht zu stellen. Deshalb ist jedes System, welches die Erziehung des Menschen und die Richtung seiner Lebensthätigkeit auf den Gebilden der Phantasie aufbaut und sie mit diesen leitet, einseitig, um nicht zu sagen verwerflich. Nicht Grundlage, nur Begleiterin, Verschönerin darf und soll sie sein. Es verhält sich mit ihr, wie mit dem Genusse des Weines; mäßig getrunken ist er ein ebenso guter Diener, als er durch den Übergenuss ein verderblicher Herr wird. Wie uns dieser erfreut, unsere Gedanken erhebt, so auch die Phantasie. Diese ist es aber auch wieder, welche den Menschen wie einen Betrunkenen in dem tiefsten Abgrunde ein elendes Leben hinschleppen lässt. Ein Hauptziel der Erziehung muss also dahin gehen, den Menschen zum Herrn seiner Einbildung zu machen und nicht die „Thörin“ eher zu stärken als durch Selbstbeobachtung und Beurtheilung und Wissen ihren Flug zu beherrschen. Und doch wie gern geschieht ersteres! In Religionssystemen, in der Literatur sucht man auf die Einbildung zu wirken. In den Lesebüchern findet sich eine Menge phantastischen Krams, der eigens zu diesem Zwecke erdichtet ist. Aber auch im Leben soll der Schein unsere Phantasie auf Kosten der Wahrheit fesseln, damit er sich wie ein schimmernder Nebel vor das Auge unseres Verstandes lege. Füllet vielmehr eure Reden und

Thaten mit Wahrheit und Wirklichkeit und umgebet erst diese mit dem Zauber des Schönen, Edlen und Guten. Mit fortschreitender Erkenntnis sollten denn auch Kirche, Staat und Schule dasjenige, was sie bislang infolge mangelnder Erkenntnis in phantastischem Dunkel vortragen und lehren mussten, zu einer immer größeren Bestimmtheit und Klarheit erheben. Dann würden sie Gebilde der Zeit sein und sich nicht mit den Anschauungen der indes vorgeschrittenen Welt in trägen oder gar trotzigen Widerspruch setzen und sich in Misscredit bringen. Die Religionssysteme, die Einrichtungen der Staaten, die Schulordnungen sind in Wirklichkeit zwar in ihren verschiedenen Phasen Anpassungen an vorgeschrittenere, aufgeklärtere Anschauungen. Es wäre aber gewiss im Interesse dieser und des Volkes, wenn etwas früher, ich möchte sagen, unmerklich, bevor ein Zusammenbruch aller Verhältnisse entsteht, eingelenkt würde.

„Jahre lang, Jahrhunderte mag die Mumie dauern,
Mag das trügende Bild lebender Fülle bestehen,
Bis die Natur erwacht und mit schweren, ehernen Händen
An das hohle Gebäu rühret die Noth und die Zeit."
(Schillers Spaziergang.)

Wird die Erleuchtung des Verstandes den Bedürfnissen und Fortschritten der Gegenwart angepasst, dann wird das Schiller'sche Wort

„Weh' denen, die dem Ewigblinden
Des Lichtes Himmelsfackel leihen!"

nur mehr auf Verhältnisse passen, wo dem Fortschritte lange die Entwickelung und Ausbreitung gewaltsam verwehrt wird und dann ein unwiderstehliches Regen und Pochen der Natur sich geltend macht. Man wird dann nicht mehr von Ewigblinden reden können, vielmehr wird, wie Anastasius Grün treffend sagt, die Fackel der Erkenntnis dann nur leuchten, nicht aber zünden, gleich den strahlenden Gestirnen des nächtlichen Himmels.

Sicher ist und bleibt die Phantasie stets „als unverwelkliche Gattin" dem Menschen zugesellt. Sie kann als solche den geistigen Haushalt des Menschen in ihrer Zügellosigkeit an den Abgrund bringen, sie kann aber auch beseelend und beseligend ihm Schwung und Erhabenheit verleihen.

Lehrmittel für den Geschichtsunterricht.

Von H. Weigand-Northeim.

Geschichte und Naturkunde, letztere im weitesten Sinne des Wortes genommen, also selbst Geographie noch mit eingeschlossen, verhalten sich wie Zeit und Raum zu einander und sind so verschieden als diese. Die unterrichtliche Darbietung der Geschichte erfolgt darum vornehmlich durch die Erzählung, die der Naturkunde dagegen, soweit es nicht durch unmittelbare Anschauung geschehen kann, durch die Beschreibung.

Das Gebiet dessen, was zu unmittelbarer Anschauung geboten werden kann, ist aber ziemlich eng begrenzt, und es ist deshalb die Schule vielfach auf Veranschaulichungsmittel hingewiesen. Die Veranschaulichungsmittel, die den naturkundlichen Fächern zu Gebote stehen, sind mancherlei Art; die Geschichte hat außer der lebendigen Erzählung des Lehrers und den eigenen Lebenserfahrungen des Kindes in der Regel nur die schriftliche Darstellung des Erzählten in den Händen der Kinder, also das Lernbuch, um dem gesprochenen Worte tieferen Eindruck und festeren Halt zu verleihen, und diesem soll darum die nachfolgende Abhandlung insonderheit gewidmet sein.

In allen übrigen Fächern, biblische Geschichte nicht ausgeschlossen, ist auch für die Volksschule die Nothwendigkeit der Lehrmittel allgemein anerkannt, nur eben für die Geschichte nicht, und selbst der vor Jahren heftig entbrannte Realienbuchstreit hat die Sache im letzten Grunde unentschieden gelassen, da die Zahl der Fürsprecher mindestens ebensogroß und gewichtig als die Zahl der Gegner war. Doch glaube ich, dass Missbrauch eines sonst erlaubten, wenn nicht gar gebotenen Brauches, unbedingte Gleichstellung der Geschichte mit den übrigen Realien und Mangel geeigneter Gebrauchsmittel, mehr zur Verneinung der Frage beigetragen haben als wirkliches Eingehen auf die Sache. Es berührt geradezu wunderbar, dass man der Volksschule

ein Lehrmittel versagen will, das den höheren Schulen ohne die geringste Beanstandung zugebilligt wird und dass man auch der Volksschule bei der biblischen Geschichte, die doch auf derselben pädagogischen und didaktischen Grundlage steht, dieses Lehrmittel nicht im geringsten streitig macht.

Woher kommt das? Nicht zum geringsten von dem dürftigen Ausbau, den der Geschichtsunterricht bisher erfahren hat. Was wir jetzt Geschichtsunterricht nennen, hört in der Regel da auf, wo der eigentliche Unterricht erst beginnt, mit der Darbietung und gedächtnismäßigen Aneignung des Rohmaterials, der historischen Thatsachen. Wenn es weit geht, werden diese dem Schüler durch das persönliche Raisonnement des Lehrers noch unverständlicher gemacht. Was würden wir aber dazu sagen, wenn ein Pädagoge die Aneignung biblischer Namen, Lebenszeit und Lebensdauer der biblischen Persönlichkeiten, eine Übersicht über die auffälligsten Thaten derselben als religiöse Unterweisung darstellen wollte? Wo aber solches als die Hauptsache angesehen wird, da darf man sich auch nicht wundern, wenn ein Mittel versagt wird, das geeignet ist, solch dürftigen Unterricht noch dürftiger zu gestalten.

Wollen wir hier einen rein objectiven Standpunkt gewinnen, so müssen wir uns, ganz abgesehen von derzeitigen Zu- und Übelständen, zuvörderst mit dem Wesen und Zweck des Geschichtsbuches bekannt machen; sind diese dem Unterrichte und der Erziehung förderlich, so muss die Bedürfnisfrage bejaht werden, einerlei ob das vorhandene Material den Anforderungen genügt oder nicht. Die rechte Erkenntnis des Bedürfnisses wird dann auch einen Weg zur wirklichen Befriedigung desselben finden.

Das Geschichtsbuch ist ein Lehrmittel, das sich wie alle Lehrmittel zur besseren Erreichung des Lehrzieles zwischen Lehrer und Schüler stellt. Darin liegt sein Wesen und seine ganze Bedeutung wie die eines jeden anderen Lehrmittels auch. Sobald das Lehrmittel etwas bietet, das der Lehrer auch ohne dasselbe gerade so gut und gerade so bequem erreichen könnte, so ist es überflüssig; bietet es aber etwas, was der Lehrer trotzdem verrichten müsste, so ist es geradezu schädlich, weil es den Lehrzweck nicht besser erreichen hilft, sondern noch von der Erreichung desselben zurückhält. Diese Erkenntnis muss bei der Beurtheilung aller Lehrmittel ausschlaggebend sein; die technische Ausführung darf erst in zweite Linie kommen.

Vergleichen wir die Geschichte mit den übrigen Realien in Rücksicht auf die Lehrmittel, so ergibt sich ein gewaltiger Unterschied.

Im Geographieunterrricht hat der Lehrer, sobald er über das Gebiet des unmittelbar Anschaubaren hinausgeht, die Karte und der Schüler in den meisten Fällen seinen Atlas, beide aber auf alle Fälle Tafeln, Kreide und Griffel, also Werkzeuge zur Herstellung ganz bedeutsamer Veranschaulichungsmittel. In der Naturbeschreibung vertreten diese Stelle die Naturkörper, oder doch mehr oder weniger gute Abbildungen derselben, die sich jetzt zu geringem Preise überall beschaffen lassen. In der Naturlehre, der Physik und Chemie bieten sich die Vorgänge und Zustände des täglichen Lebens überall als die besten und ausreichendsten Lehrmittel dar, so dass weder im Geographie- noch im übrigen naturkundlichen Unterricht ein besonderes Lernbuch unbedingt nöthig ist und derjenige, der sich am besten mit diesen natürlichen Lehrmitteln und eigenen Nachahmungen derselben zu behelfen versteht, als der geschickteste Meister gelten kann. Die Natur selbst und der Atlas, die Naturkörper und Abbildungen davon, die Vorgänge und Zustände des täglichen Lebens bieten soviel Anschauungs- und Veranschaulichungsmaterial, sowie Stoff zu Aufgaben in Schule und Haus, dass ein Realienbuch, dessen Text zum vollen Verständnis erst noch der Erklärung des Lehrers bedarf, nur Schaden anrichten könnte. Ja, ich behaupte geradezu, dass die Realienbücher im naturkundlichen Unterrichte und der Geographie in der Hand des Schülers schädlich sind, weil sie nur Worte, also noch nicht einmal charakteristische Zeichen, für Sachen bieten und dadurch die Wortmacherei, die Pestalozzi so stark bekämpft hat, immer wieder aufs neue stärken und kräftigen helfen.

Ganz anders ist es mit der Geschichte. Sie muss durchs Wort und fast nur durchs Wort dargeboten werden. Der erstmalige Eindruck ist flüchtig und umso leichter verwischbar, je schwächer die inneren Beziehungen zwischen dem Schüler und dem dargebotenen Stoffe waren. Dem ersten Vorerzählen muss also ein zweites, wenn nicht gar drittes folgen. Nun das Abfragen und Besprechen. Man denke an den Lehrer einer wenig gegliederten, wol gar einclassigen Schule und bedauere den armen vielgeplagten Mann, der meistens in vorgeschrittener Tagesstunde diese Aufgabe noch lösen soll. Sollte man da nicht schon aus ökonomischen Gründen geneigt sein, ein Mittel zu gewähren, das dem Manne seine Aufgabe wenigstens in etwas erleichtern könnte? Ich glaube doch, ja!

Wie ganz anders macht sich die Sache, wenn ein Lernbuch in der Hand des Schülers ist, das die zu behandelnden Stücke in möglichst kurzer, prägnanter Darstellung und edler Sprache enthält, so

dass der Schüler vor Beginn des Unterrichts das Stück im Hause durchlesen kann! Dieses oder jenes Wort, dieser oder jener Satz finden ihr Häkchen zum Festhaken in der Seele und kommen der nachfolgenden Erzählung des Lehrers als willkommene Apperceptionshilfen entgegen. Man glaube doch ja nicht der Fabel, dass durch solches Vorauslesen der Eindruck der Erzählung bei den Kindern geringer werde. Wer das sagt, kennt keine Kinder, oder er kann nicht erzählen. Denken wir doch nur an die Märchen und anderen ähnlichen Geschichten; zehnmal kann ein und dasselbe erzählt werden und aber zehnmal wird es nachgelesen und immer wieder schön gefunden, wenn es nur der Kindesnatur entspricht. Ausserdem wird doch kein vernünftiger Lehrer das Buch derart gebrauchen, dass er sich das vorzutragende Stück auswendig lernt, um es dann wortgetreu wiederzugeben, selbst dann nicht, wenn das Buch alle Vorzüge eines solchen hätte; er wird es vielmehr durchlesen, um den Stoff nach seiner persönlichen Eigenart und dem Bedürfnis seiner Kinder zu gestalten.

Nach dem Vortrag folgt nun aber nicht ein zweiter oder gar dritter Vortrag, die den Lehrer auf's höchste ermüden und den Schüler dauernd im Zustande der Receptivität, wenn nicht gar Passivität lassen, sondern das Stück wird unmittelbar nach dem Vorerzählen des Lehrers von den Schülern gelesen, während welcher Zeit die Sprachwerkzeuge des Lehrers ausruhen und der Schüler aus dem Zustand der Receptivität in den der Spontaneität tritt. Zu dem Gehörsinn kommt so der Gesichtssinn als Auffassungsmittel, und doppelt genäht hält überall besser. Die lange, umständliche, hie und da zugleich erklärende Erzählung wird in der kurzen, prägnanten Darstellung des Buches, in der jedes Wort, jeder Satz seine besondere Bedeutung hat, wiederholt und dem Schüler so dieselbe Sache in mehr oder weniger veränderter Form aufs neue geboten. Dass muss anregend auf ihn wirken.

Außerdem unterschätze man bei der Einübung nicht die mechanische Thätigkeit. Dies kann der neuen Schule nicht oft genug anheim gegegeben werden; denn was die alte Schule zu viel in diesem Stücke that, das ist die neue Schule geneigt zu wenig zu thun. Was festes Eigenthum des Schülers werden soll, das muss öftere und vielseitige Wiederholung erfahren, um in die tieferen Lagen des Gedächtnisses zu dringen, und wo der Lehrer dies erreichen kann, ohne seine sonst schon genügend angegriffenen Sprachwerkzeuge zu gebrauchen, da thut er wohl, sich solches Vortheiles zu bedienen. Missbrauch und rechter Gebrauch des Buches werden allerdings auch hier, gerade so wie bei anderen Büchern recht dicht beieinander liegen. Dass aber beim Ein-

prägen ein gutes Buch in der Hand des Schülers gute Dienste leistet, können wir in jeder Dorfschule sehen, wo ein biblisches Geschichtsbuch in den Händen der Kinder ist und ein Buch für Weltgeschichte fehlt.

Und auch noch aus einem anderen Grunde ist ein Geschichtsbuch, das den zu verarbeitenden Stoff nach schulpädagogischen Gründen gesichtet und geformt enthält, für die Schule wünschenswert. Bekanntlich sind unsere Lehrervorbereitungsanstalten, sowol die Universität als auch das Seminar, noch lange keine Fachschulen in dem Sinne, wie sie es wol sein sollten, sondern mehr oder weniger wissenschaftliche Lehranstalten. Wie schlimm da nun der junge Volksschullehrer, besonders derjenige, der in einer wenig gegliederten Schule seine erste Anstellung findet und sich gleich in so und so viel Fächern zurecht finden muss, daran ist, braucht hier wol kaum erörtert zu werden. Sollte man ihm da nicht mindestens für jedes Fach eine mustergiltige Stoffauswahl wünschen, die er seinem Unterrichte so lange zugrunde legt, bis er selbst Besseres gefunden hat? Ich denke auch diese Frage mit „ja“ beantworten zu dürfen, sowol mit Rücksicht auf den Lehrer als auch auf die Schule, die bei öfterem Lehrerwechsel ohne solches Hilfsmittel einem fortwährenden Schwanken unterworfen ist.

Nun könnte man wol sagen, diese Stelle müsse das Lesebuch vertreten. So lange wir uns damit begnügen, statt Geschichte Geschichten zu geben, ohne Rücksicht auf ihren Zusammenhang, so lange also der Endzweck des Geschichtsunterrichts, die Gegenwart als allmähliches Product der Vergangenheit und Keim der Zukunft zu betrachten, nicht angestrebt wird, so lange mag auch das Lesebuch bei geeigneter Stoffauswahl genügen und ist dann den landläufigen „Leitfäden“, „Bildern aus der vaterländischen Geschichte“, „Kleinen vaterländischen Geschichten“, und wie sie alle heißen mögen, noch vorzuziehen, da seine Stücke in der Regel Fleisch und Blut, frisches volles Leben, Originalarbeiten enthalten, während jene gar oft nur armseliges Gerippe und todten Notizenkram bieten.

Warum soll aber das Lesebuch nicht auch das biblische Geschichtsbuch, Spruchbuch, Gesangbuch etc. ersetzen? Das Schullesebuch kann ein richtiges Geschichtsbuch niemals ersetzen, weil es einen ganz anderen Zweck hat; nur Unkenntnis kann behaupten, dass es möglich sei. In Bezug auf das Lesebuch sagen die im Volksschulbereich des Königreichs Preußen giltigen „Allgemeinen Bestimmungen“: „Dem gesammten Unterricht im Deutschen liegt das Lesebuch zugrunde. Beim Unterrichte in den Realien ist das Lesebuch zur Belebung, Ergänzung

und Wiederholung des Lehrstoffes zu benutzen.“ Das trifft den Kern der Sache. Das Lesebuch ist Sprachbuch; aus den verschiedensten Wissensgebieten soll es Sprachproben von bewährten Meistern bringen, dass sich das Sprachgefühl des Schülers daran erwärme, kräftige und stärke; nicht aber soll es Rücksicht auf Vollständigkeit irgend eines Lehrfaches nehmen. Sobald ein Stück nur deshalb Aufnahme gefunden hat, weil gerade auf dem betreffenden Gebiete ein sölches fehlte, so haben die Bearbeiter ihre Aufgabe nicht genau erkannt. Sollte das nicht ein Hauptgrund sein, dass unsere Lesebücher immer noch so viele Stücke enthalten, die dem Lesebuchcharakter nicht entsprechen?

Es fehlt uns nun, wie männiglich bekannt ist, durchaus nicht an Arbeiten, die die hier vorhandene Lücke ausfüllen wollen, und es sind Arbeiten darunter, die wol der Beachtung wert sind, da ihre Verfasser zeigen, dass sie mit Kindern umzugehen wissen; aber gerade die besten darunter verwischen, wie die Lesebuchbearbeiter ihrerseits, den Charakter des Geschichtsbuchs mit dem des Lesebuchs. Kleine Einzelzüge, sogenannte Bildchen, deren historische Glaubwürdigkeit sogar noch vielfach angezweifelt wird, die aber eine Person, Sache, Zeit trefflich charakterisiren und darum zur Belebung und Ergänzung des Hauptzuges wol geeignet sind, gehören ins Lesebuch, gegründete historische Thatsachen, der ernste nüchterne Gang der Geschichte aber ins Geschichtsbuch. In das Geschichtsbuch darf das Rankenwerk aus mehrfachen Gründen keine Aufnahme finden; denn das Buch würde alsdann einen unstatthaften Umfang und hohen Preis erlangen und andererseits bei konsequenter Durchführung einen geschichtlichen Theil im Lesebuch überflüssig machen, den wir aber keinesfalls vermissen möchten. Das Geschichtsbuch muss nationalen, vaterländischen Grundzug haben, das große Ganze, Einende überall hervorheben und hauptsächlich Verständnis des Seienden und Gewordenen vermitteln; sein Inhalt darf nicht von der Willkür des Verfassers abhängen, sondern muss ganz und gar durch den Zweck des Geschichtsunterrichts bestimmt sein. Das Lesebuch dagegen soll vorwiegend dem Leben der Heimat, dem Individuellen und Besonderen dienen und der Pflege des Gemüts eine Stätte bereiten; guter Geschmack und Sinn für sprachliche, gemütvolle Darstellung bestimmen seinen Wert wie im einzelnen, so auch im ganzen. Der Unterricht soll Kopf und Herz zugleich erfassen, aber die Mittel, die dazu verwandt werden, müssen zweckbewusst hergestellt sein, wenn wir nicht Gefahr laufen wollen, nach beiden Seiten zu hinken. Bei seiner Vorbereitung wird der Lehrer beide

Bücher benützen und wol auch im erstmaligen, stets freien Vortrag verwerten; aber im weiteren Fortschritte des Unterrichts muss sich das Bei- und Rankenwerk verlieren, oder doch als solches erkennen lassen. Im Geschichtsbuche wird es den Hauptzweck der Geschichte nur verschleiern und nicht genügend zu seinem Rechte kommen lassen.

Ein anderer Grundfehler der gebräuchlichen Bücher ist der, dass sie von vornherein für bestimmte Schulkategorien zugeschnitten sind, ohne dass ein Ganzes dahinter steht, dem die Theile entnommen sind. Zu Gunsten der Schule wird so dem wirklichen Leben Zwang angethan, und gerade die Geschichte verträgt am allerwenigsten den Zwang, wenn sie recht verstanden werden soll. Nicht die Schulkategorien, sondern die Lebensgruppen müssen den Eintheilungsgrund bilden; der Lehrer wird dann schon finden, was für seine Schule bezw. Klasse passend ist; nöthigenfalls könnten ihm in einem Vorwort oder im Inhaltsverzeichnisse unauffällige, diesbezügliche Fingerzeige gegeben werden. Wie die Fachschulen Fachgeschichte geben und dabei aus dem Gebiete der allgemeinen Welt- oder vaterländischen Geschichte das herausziehen, was dem Sonderzwecke des betreffenden Faches im Laufe der Zeit hinderlich oder förderlich war, so muss die Volksschule das, was der Entwickelung unseres gesammten Volkslebens frommte oder schadete, und die höheren Schulen dasselbe in Bezug auf die Menschheit darstellen und in ihre Lehr- und Lernbücher aufnehmen. Patriotismus und Kosmopolitismus müssen dort und hier die Ziele sein, denen der Unterricht entgegenstrebt. Dabei würde die Volksschule, soweit sie vornehmlich dem Dorfe dient, dem ländlichen und bäuerlichen Leben, und soweit sie der Stadt dient, dem gewerblichen und commerciellen Leben besondere Beachtung zuwenden müssen, ohne deshalb das Ganze dort zu einer Geschichte der Landwirtschaft und hier zu einer Geschichte der Gewerbe und des Handels ausarten zu lassen.

Für die Volksschule müsste das Buch gleich der Bibel in ihren besten Abschnitten, ohne besondere Rücksicht auf die Schule ein Volksbuch im besten Sinne des Wortes sein; es müsste also alles das enthalten, was vom Standpunkte des Volkspädagogen aus betrachtet als wissenswert für das Volk gilt, soweit solches aus der Volksschule hervorgeht und seine systematische Allgemeinbildung auf derselben erlangt und abschließt, ganz einerlei ob dies alles schon in der Schule gelehrt werden kann oder nicht; denn der Umfang dieses Pensums wird doch nach Klassentheilung, Schülerzahl, Befähigung der Schüler und des Lehrers, Gunst oder Ungunst der örtlichen Verhältnisse gar

verschieden sein und überhaupt niemals zu voller Ruhe kommen. Außerdem geht stofflich das Maß dessen, was dem Manne des Volks — das Wort in der vorhin gedachten Beschränkung verstanden — an historischer Kenntnis zugeführt werden müsste, nicht gar weit über das hinaus, was ein gutes Schulbuch enthält.

Dem weiterstrebenden Autodidacten würde auf diese Weise fürs erste die meist für ihn schwere Wahl eines weitergehenden geeigneten Lehrmittels erspart, und die niederen Fortbildungsschulen, gewerbliche sowol als landwirtschaftliche, hätten einen organischen Anschluss an vorhergegangenen Unterricht, indem sie das, was mehr dem Kinde gehört, voraussetzen und summarisch behandeln und dem, was mehr dem Jünglinge und angehenden Manne gehört, eine eingehendere Betrachtung widmen könnten. So würde auch im Geschichtsunterricht zwischen Volks- und Fortbildungsschule eine organische Verbindung hergestellt werden können, wie sie vieler Orts auf Grund der Stuhlmann'schen und verwandten Methoden zum Segen beider Schulen sich auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts immer weiter Bahn bricht. — Es ist gar nicht zu übersehen, welcher Schaden, besonders an mehrgliedrigen, vielfach ineinander greifenden Schulen und zweckverwandten Schulanstalten durch den Mangel einer zweckmäßigen Stoffauswahl angerichtet wird. Längst Bekanntes wird in den folgenden Classen und Schulen immer wieder in derselben Weise bis zum Überdruss wiederholt, während wirklich Wissenswertes unbeachtet und dem Schüler auch auf höheren Stufen nach seiner tieferen Bedeutung verschlossen bleibt.

Wie ein guter Geographieunterricht neben anderem auch dem Schüler zeigt, welche Schätze sein Atlas birgt, wenn er sie nur zu heben vermag, welche Belehrungen ihm die Natur verspricht, wenn er sie nur zu beobachten versteht, so muss auch der Geschichtsunterricht zeigen, welche Schätze in dem Geschichtsbuch unter den schlichten Worten begraben liegen, und was der Schüler bei gereifterem Verständnis und größerer Erfahrung noch daraus lernen kann. Solche Erwägungen müssen aber schon den Verfasser des Buches leiten; denn wenn dieses in Leitfadenmanier geschrieben ist und die Wiederholung immer wieder Namen und Zahlen als die Hauptsache gelten lässt, so wird der Unterricht schwerlich Begeisterung erwecken, sondern höchstens die Differenz zwischen dem lebensvollen Vortrag des Lehrers und dem kläglichen Gerippe des Memorierstoffes erkennen lassen.

Wie müsste nun ein Buch beschaffen sein, das die hier bestehende Lücke würdig auszufüllen vermöchte? Nicht nach Leitfadenmanier, sondern einem guten biblischen Geschichtsbuch möglichst ähnlich.

Gute volksthümliche Quellen müssen treu benutzt werden. Die Sprache muss kräftig und plastisch aber nicht weitschweifig, inhaltreich aber nicht gelehrt, tief aber doch gemeinverständlich wie die der Bibel sein, von welcher bekanntlich ein frommer Mann des Alterthums sagt, sie sei ein Strom, in welchem das Lamm wate und der Elephant schwimme. Die einzelnen Stücke müssen in sich abgeschlossene Ganze mit charakteristischem Inhalt und wolgeordneter Gliederung sein und eine bezeichnende Überschrift tragen, so dass ein pädagogischer Zug durch das Ganze weht, ohne dass das Buch äußerlich zu sehr das Gepräge eines Lernbuches trägt.

Was den genaueren Inhalt des Buches anbetrifft, so würde sich da der Verfasser zunächst vor zwei Klippen zu wahren haben, die links und rechts der goldenen Mittelstraße liegen und sich auf der einen Seite als Vernachlässigung der Heimatsgeschichte und auf der anderen Seite als Vernachlässigung der vaterländischen Geschichte darstellen. Die Vernachlässigung der Heimatsgeschichte, insonderheit der Localgeschichte entzieht dem Geschichtsunterrichte die lebensvolle Grundlage, die echte Anschaulichkeit, auf welcher allein er nur das werden und leisten kann, was er nach Pestalozzi'schen Lehrgrundsätzen werden und leisten muss. Die Vernachlässigung der Vaterlandsgeschichte zu Gunsten der Heimatsgeschichte zieht dagegen ein nicht minder großes Übel nach sich, indem sie den Patriotismus zum Particularismus, die allgemeine Menschenliebe zu spießbürgerlicher Engherzigkeit werden lässt. Der Geschichtsunterricht einer Nation muss bei aller berechtigten Berücksichtigung der engeren Heimat des Schülers und der weiten Welt einen nationalen Grundzug haben, sonst verliert er eines seiner besten Lebensmomente, und mit Recht sagt darum Wilhelm Roscher in den „Grundlagen der National-Ökonomie“: „Die unpatriotische Menschenliebe ist so verdächtig, die Mehrzahl der Menschen so unfähig, sich ohne nationale Beschränktheit ganz zu entwickeln, dass ich das völlige Verschwinden auch der unbegründeten Volkseifersucht nur mit Besorgnis wahrnehmen würde. Nichts hat die makedonische und römische Eroberung mehr gefördert als der Kosmopolitismus der späteren griechischen Philosophen.“ Auch hier gilt also: das eine thun und das andere nicht lassen.

Die Frage, wie die Heimat im Geschichtsunterrichte zu verwerten sei, hat in den letzten Jahren in der Lehrerwelt weitgehende Beachtung gefunden, ja alle Reformvorschläge, wie verschieden sie auch gefasst sind, laufen im letzten Grunde auf zwei Grundforderungen hinaus: Größere Berücksichtigung der Heimats- und Kulturgeschichte als bis-

her. Manches Zweckmäßige ist dabei in Vorschlag gebracht worden, aber auch viel Unzweckmäßiges zu Tage gefördert worden, so dass es sich wol der Mühe verlohnt, die Grenzen der Ausführbarkeit gedachter Vorschläge etwas schärfer zu ziehen. Eine Forderung lautet: Jede Geschichtsstunde gehe von der Heimat des Schülers aus! Das ist eine Forderung, die bei den Reformern in der Theorie überall günstige Aufnahme finden wird, aber sich in der Praxis nirgends durchführen lässt. Würde die Forderung lauten: Jede Geschichtsdarbietung lasse eine Beziehung zur Heimat des Schülers erkennen! so ließe sich das noch eher rechtfertigen und auch praktisch durchführen, wiewol auch dann mancherorts noch große Schwierigkeiten erscheinen dürften.

Die beregte Frage beschäftigt uns hier nur nach der stofflichen Seite, nicht nach der methodischen, die allerdings mehr Beziehungen zulässt. Ein Vergleich mit der Geographie, die Methodiker auch das Local der Geschichte genannt haben, dürfte uns am ehesten zum Ziele führen. Wo bewusst methodisch verfahren wird, wird, wenigstens in Volks- und verwandten Schulanstalten, der Geographieunterricht jetzt durchweg in vier concentrischen Kreisen ertheilt, die wir gewöhnlich als Ortskunde, Heimatskunde im weiteren Sinn, d. h. Kunde vom engeren Vaterlande bezw. der Provinz, Vaterlandskunde und Weltkunde bezeichnen. Der erste Kreis bildet die Grundlage des Ganzen, indem er das Anschauungsmaterial zu den später zu verarbeitenden Vorstellungen und Begriffen liefert und ist darum für den geographischen Unterricht von besonderer Wichtigkeit. Aber damit ist seine Wichtigkeit nicht erschöpft; der geographische Anschauungsunterricht ist nicht blos Princip, nein, er ist auch, und zwar vornehmlich, Disciplin. Die allergrößte Mehrzahl der Volksschüler lebt und beschließt in dem engen Bezirk ihr Dasein, in dem sie es begonnen hat, und da ist es Aufgabe der Volksschule, sie auch bis ins einzelste mit dem Leben und Treiben dieses Bezirkes bekannt zu machen, dem sie durch tausend Bande verknüpft sind und von Natur ihre Liebe und Sympathien entgegen bringen. Etwaige Ortsveränderungen dieser Hausmenschen, wie sie jemand treffend genannt hat, gehen selten über den Kreis hinaus, der ihr engeres Vaterland heißt; diesem muss darum in Rücksicht auf das spätere Leben nächst der Ortskunde vorzügliche Rücksicht gewidmet werden, damit geographisch und historisch merkwürdige Stellen, die der Schüler auf späteren Wanderungen muthmaßlich treffen wird, ihm auch durch die Schule schon bekannt gemacht werden. Als dritter Kreis kommt das Vaterland, die gemeinsame Heimat aller Volks-

genossen, das uns alle nährt, hier diese, dort jene Gabe beut und den örtlichen Überfluss auf seinen Verkehrsstraßen hier und dorthin gelangen lässt. Die geographischen Grundzüge des Vaterlandes, die sich auch bis in das entlegenste Dorf kenntlich machen, muss jeder Schüler, auch der des entlegensten Dorfes kennen lernen, wie er auch die Grundzüge der Geschichte seines Volkes, seine Rechte und Pflichten gegen dasselbe kennen lernen muss. Endlich kommt die weite Welt: Amerika und Australien, das Ziel der Auswanderer, die Colonien, die uns die Erzeugnisse der Tropen senden, die Erde als Ganzes und die anderen Gestirne, die unsere Witterung und Zeiten bedingen. Auch diese darf, soweit ihr Einfluss sich bei uns geltend macht, nirgends unberücksichtigt bleiben. Dasselbe gilt in Bezug auf die Geschichte, wir brauchen hier nur an die Ausbreitung des Christenthums, die Völkerwanderung, Kreuzzüge, Entdeckung Amerikas etc. zu denken.

Je weiter solche Örtlichkeiten von der Heimat des Schülers entfernt liegen, und je geringer darum ihr unmittelbarer Einfluss auf denselben in seinem gegenwärtigen und zukünftigen Leben ist, desto geringer ist natürlich auch die Beachtung, die ihnen zu Theil wird, im Unterrichte selbst sowol als auch in den Lehrmitteln, die demselben zugrunde liegen. Die Ortskarte wird der Lehrer in den meisten Fällen selbst beschaffen müssen, wie er auch wol meistens den Text zur Ortsgeschichte beschaffen muss, wenigstens nach seiner didaktischen Form. Alle beachtenswerten Einzelheiten werden darin Aufnahme und Betrachtung finden, ohne dass jedoch, wie Kehr treffend sagt, jede Pferdeschwemme zum Gegenstande einer geographischen Betrachtung gemacht wird. Dasselbe gilt auch vom Geschichtsunterricht. — Die Heimatskarte bietet schon mehr generelle Züge und darf, richtig bearbeitet, keine Gegend vor der anderen bevorzugen. Was an geographischem Detail und Namen Aufnahme findet, darf nicht hie und da die Willkür des Autors, sondern muss das vorgefasste Princip entscheiden. Dasselbe gilt von der Karte des Landes und der Erdkarte.

Auf die Geschichte übertragen, müsste dasselbe auch hier derart Geltung finden, dass dem engsten Kreise die größte Beachtung und der weiteste Raum in der Behandlung zutheil würde. Methodisch betrachtet ist dies auch so, indem überall auf den engsten Kreis Bezug genommen wird, stofflich aber nicht, weil hier der Unterschied zwischen Geschichte und Geographie, Zeit und Raum schon stärker zu Tage tritt. Die vier geographischen Kreise liegen in Wirklichkeit umeinander, bei der Behandlung aber hintereinander; die Geschichte da-

gegen zerlegt sich für den Unterricht in soviel mal vier concentrische Kreise, als sie Epochen hat, und die Aufeinanderfolge derselben im Unterrichte wird ganz und gar durch den Gang der Geschichte bestimmt, nicht durch didaktische Kunststücke.

Fast jede bedeutsame historische Erscheinung hat ihre Wellen bis in die entferntesten Winkel des Landes geworfen, dieselben haben aber hier diese, dort jene Brechung genommen. Wenn nun das gemeinsame Vaterland das Gebiet ist, das uns alle umschlingt, so wird auch die Fixirung der Hauptform einer Erscheinung, wie sie gleichsam von erhöhter Warte aus beobachtet wird, als das treffendste Bild für alle Bewohner des Landes gelten können und dasselbe nur noch von dieser oder jener Seite, die dem Beschauer gerade am nächsten liegt, einer Ergänzung, bezw. detaillirten Ausmalung bedürfen. Die Epoche „Der 30 jährige Krieg" würde mir z. B. folgende drei Kreise zur Behandlung bieten: 1. Ursachen, Hauptverlauf und Bedeutung des 30 jährigen Krieges. 2. Niedersachsens Antheil am 30 jährigen Kriege. 3. Northeims Schicksale im 30 jährigen Kriege. Auf diese Weise würde die Provinzial- und Localgeschichte nicht besonders umfangreich werden, sondern überall nur als Detailmalerei des Hauptzugs gelten können, während andererseits auch die vaterländische Geschichte nur das aufzunehmen hätte, was allgemeine nationale Bedeutung hat.

Würden nicht technische und commercielle Hindernisse es erschweren, so würde ich für jeden Bezirk, der eine historische Eigenart besitzt, auch ein besonderes Geschichtsbuch fordern, in welchem die Local- und Provinzialgeschichte überall im Rahmen der vaterländischen bezw. Weltgeschichte erscheine. Da dies aber nicht möglich ist, so wüsste ich keinen anderen Rat, als dass die Einzelzüge dem Hauptzwecke als Anhang beigegeben würden. Ein Versuch derart liegt bereits in dem Werkchen „Erzählungen aus der deutschen Geschichte von J. C. Andrä, R. Voigtländers Verlag in Leipzig", vor, nur ist da die Ausführung des Versuches als minder gelungen zu bezeichnen, da erstens die Localgeschichten fehlen und zweitens die Provinzialgeschichten selten, ja fast gar nicht nach Art des trefflichen Hauptwerkes gearbeitet sind.

Dass das Hauptwerk und die Anhänge im allgemeinen nicht ein und denselben Verfasser haben können, ist fast selbstverständlich und bedarf keiner weiteren Erwähnung, wol aber dies, dass es Zeit wird, Hand in Hand vorzugehen, damit die Stoffauswahl im einzelnen und besonderen zu dem Abschluss kommt, der erforderlich ist, um auch die specielle Methode zu größerer Vollkommenheit gelangen zu lassen;

denn so lange dort das Schwanken nicht aufhört, wird auch hier keine Ruhe eintreten; das gilt vom großen Ganzen sowol als auch vom einzelnen Lehrer.

Welche Schwierigkeit würde aber die Textbeschaffung der Localgeschichte in Ermangelung einer Ortschronik machen! Jeder Lehrer sei Geschichtsforscher! würde es da heißen, ohne Rücksicht darauf, dass dies nicht jedermanns Sache ist, noch viel weniger als die, dass jeder Naturforscher sein soll. Die Erfüllung dieser Forderung wird aber bedeutend erleichtert, wenn wir uns die Entstehung eines Geschichtswerkes, das ein größeres Raumgebiet umfasst, vergegenwärtigen. Wir haben dabei zweierlei zu unterscheiden: Das Politische und das Sociale. Das Politische stellt sich hauptsächlich in der Kriegs- und Fürstengeschichte, der Fixirung der Landesgrenze und der inneren Landestheilung dar; es wird gewonnen, indem der Historiker möglichst genaue Quellenstudien an Generalstabs- und ähnlichen Werken, Arbeiten zeitgenössischer Schriftsteller und in Archiven macht, damit er einen genauen Einblick in den Thatbestand erhält, um dann nach seinen besonderen Zweckbedürfnissen generalisiren zu können. Anders ist es mit der Darstellung des Socialen. Hier muss der Historiker für jeden Einzelfactor in den verschiedensten Landestheilen möglichst viele charakteristische Verhältnisse aufsuchen, diese in ihre Elemente zerlegen und aus denselben ein neues Bild schaffen, das die Erscheinung möglichst vollendet darstellt und diese typische Gestalt dann als historisches Factum in sein Buch aufnehmen. Die historische Darstellung würde hiernach die charakteristischen Momente der betreffenden Erscheinung enthalten, ohne in ihren Einzelzügen ganz genau auf eine besondere Örtlichkeit zu passen.

Diese Thatsache muss besonders der Lehrer beachten, der das Princip der Anschauung im Geschichtsunterricht benutzen will, ohne dass ihm verbürgte Nachrichten über das historische Leben seiner Schulgemeinde zur Verfügung stehen. Was hindert denn den Dorflehrer, auf den dies ganz besonders Anwendung findet, die allgemeine, nationale Entwickelung des bäuerlichen und dörflichen Lebens, der Schule und der Kirche, der Rechtspflege und des Heerwesens, des Verkehrswesens und der Steuern so darzustellen, als wenn der Mittelpunkt dieses Entwickelungsganges gerade in dem Dorfe gelegen hätte und noch läge, in dem der Schüler seine Heimat hat! Für ihn ist eine besondere Localgeschichte überhaupt nicht nöthig, weil die rechte Darbietung der typischen Erscheinungen ihm eine solche vollständig ersetzt. Solches Thun ist nicht nur erlaubt, sondern geradezu geboten,

je sinnlicher der Zuhörerkreis ist, zu dem der Lehrer spricht. Nicht was der sinnliche Mensch sieht, sondern wie er es sieht, ist die Hauptsache für ihn.

Bei rechter Würdigung dieser Thatsache bleibt für eine Localgeschichte, wie sie die Schule bedarf, überhaupt nur wenig Stoff übrig, der sich meistens in ein kleines Heftchen von 1 bis höchstens 2 Bogen wird zusammenfassen lassen. Im Politischen wird es die Darstellung eines Helden sein, der dem betreffenden Orte besonders nahe steht, die Schicksale, die der Ort in einem großen Kriege erfahren hat, und seine Stellung im politischen Landes- und Reichsverbande. Im Socialen wird es die Darstellung der Personen in sich schließen, die sich um die Hebung des Gemeindewoles besonderes Verdienst erworben oder durch bedeutende Förderung eines socialen Factors als Ortsangehörige dem Heimatsorte besondere Ehre erwiesen haben. Ferner würde die besondere Gestaltung mancher Seiten des socialen Lebens, soweit sie charakteristische Züge haben und historisch verbürgt, oder sonst im Orte bekannt sind, hier Aufnahme finden müssen, damit durch sie Liebe zur Heimat, Opfermuth und Thatendrang gepflegt werde.

Wie es Sache der Specialvereine sein muss, durch Einzelne, besonders dazu Befähigte, oder durch Commissionsarbeit die Localgeschichte in schulgemäße Form zu gießen, so würde es Sache der Provinzial- bezw. Landeslehrervereine sein, geeignete Bearbeiter für die Geschichte dieses Gebietes zu finden und zu unterstützen. Die nöthige Beachtung der typischen Erscheinungen und der Blick auf das Ganze wird auch die Landschaftsgeschichte nicht zu ungehöriger Breite ausarten lassen, sondern überall das richtige Maß bestimmen. Um aber nicht zwei Anhänge zu schaffen, wäre es zweckmäßig und rathsam, Local- und Landschaftsgeschichte zu vereinen, etwa derart, dass der Bearbeiter der ersteren die letztere als Vorarbeit nehme, in die er an die betreffenden Stellen seine Artikel einschöbe, um dann beides zu einem Anhang drucken zu lassen.

Damit wäre, wenigstens in bibliographischer Hinsicht, der Heimat ihr Recht geworden und die Geschichte mit der Geographie auf gleiche Stufe gestellt. Es könnte uns nun die Beschaffenheit des Haupttheiles, die vaterländische Geschichte, weiter beschäftigen. In dem Artikel „Stoffauswahl und Stoffanordnung“ *) ist gezeigt, wie das Völkerleben durch sein Auf- und Niedersteigen die Perioden der Geschichte gegestaltet. Es sind da beispielsweise für die deutsche Geschichte

*) Pädagogium XVI. Jahrgang, 3. Heft, S. 167.

13 Perioden angegeben. Bei genauer Betrachtung dürften davon, wenigstens für die niederen Schulen, noch drei schwinden, damit die anderen desto markanter in ihrem Gepräge werden. Das, was in die 4. und 5. Periode zu stellen wäre, lässt sich recht gut noch unter die 3., die Lehensherrschaft, unterbringen; ebenso lässt sich das Pensum der 10. noch unter die 9., die Periode der Kleinstaaterei und unumschränkten Fürstenmacht, bringen. Sehr wünschenswert wäre es, dass die einzelnen Perioden in dem Buche als vollständig selbständige und in sich abgeschlossene Theile kenntlich gemacht würden, etwa derart, dass jede Periode mit einer neuen Seite begonnen und ihre Überschrift mit vorstechenden Lettern gedruckt würde. So würde schon durch die äußere Gestalt des Buches an die Wiederholung und Verknüpfung der einzelnen Stücke zu einem Zeitbilde am Ende der Periode erinnert und gemahnt; denn nur wenn dies regelmäßig geschieht und die Ergebnisse dieser Wiederholungen und Verknüpfungen fortlaufend miteinander verglichen werden, kommt es dem Schüler recht zum Bewusstsein, dass jede Zeit ihre besondere Gestalt hat, die durch die Summe aller mitwirkenden Factoren bedingt wird, und dass die Gegenwart das allmähliche Product der Vergangenheit und der Keim der Zukunft ist.

Wie nun die gemeinsame Betrachtung der Factoren, nach ihrem Auf- und Niedersteigen, Perioden oder Querschnitte durch die Geschichte gibt, so stellt die Verfolgung der einzelnen Factoren nacheinander ebensoviel Längsschnitte dar. Wenn ich mich frage, warum trotz der reichen Bearbeitung, die die Geschichte für Schul- und andere Zwecke bereits erfahren hat, die Kriegs- und Fürstengeschichte doch immer noch so sehr im Vordergrunde steht, so finde ich gerade in der Nicht- oder doch zu geringen Beachtung dieser Längsschnitte den Grund zur Vernachlässigung der Cultur- und Volksgeschichte. Sobald ich mir darüber klar bin, dass ein Zeitbild aus der Summe aller dabei mitwirkenden Factoren besteht und darnach strebe, mir in jeder Periode den jeweiligen Stand eines jeden Culturfactors zu vergegenwärtigen, so wird die Sache mit einem Schlage anders. Die Culturzustände treten dann nicht mehr als Anhängsel an die Kriegs- und Fürstengeschichte auf, sondern alle Factoren treten als gleichberechtigte Glieder nebeneinander, und die ganze Geschichtsdarstellung erhält ein vollständig neues Gepräge.

Selbstverständlich ist, je nach der Zeit, die dem Gegenstande gewidmet werden kann, auch die Vollständigkeit und Gliederung der Factoren höchst verschieden. Für Volksschulzwecke dürfte nachfolgende Gliederung vollständig genügen:

1. Gemeindeleben. (Dahin gehört die Entwicklung des bäuerlichen und dörflichen Lebens, des Adels, der Gewerbe und Industrie, sowie des städtischen Lebens.)
2. Religion.
3. Schule.
4. Rechtspflege.
5. Heerwesen oder Landesvertheidigung.
6. Verkehrswesen. (Dahin gehört sowol der materielle als auch der ideelle Verkehr, also Landstraßen und Eisenbahn sowol als auch die Handelsverbindungen und Erzeugnisse der Buchdruckerkunst.)
7. Steuern.
8. Personen. (Die Darstellung des persönlichen Lebens beschränkt sich hier, wie bereits früher erwähnt wurde, ganz und gar auf die Person selbst.)
9. Kriege. (Nur soweit sie Volksinteresse haben.)
10. Landesverwaltung oder Politisches. (Dahin gehört die jeweilige Gestaltung der Landesgrenze, die politische Eintheilung des Landes, sowie die Ergebnisse diplomatischer Verhandlungen, wie sie in Friedensabschlüssen und dergleichen vorliegen.)

Noch mag erwähnt sein, dass es uns überflüssig erscheint, in dem Buche jedem Factor in jeder Periode einen besonderen Aufsatz zu widmen. Das würde zu einer zu detaillirten Betrachtung der einzelnen Formen führen, die weder dem vorliegenden Zwecke entspricht, noch auch sich in der dem Fache bestimmten Zeit durchführen lässt. Es genügt, wenn jede wesentliche Veränderung ihre besondere Darstellung findet. Die Anordnung der einzelnen Aufsätze dürfte nicht nach einem künstlichen Schema erfolgen, wie hier überhaupt alle Künstelei vermieden werden muss, da die Geschichte keinen Zwang verträgt, sondern müsste sich überall so gestalten, dass jeder nachfolgende Aufsatz gewissermaßen als eine Fortsetzung der vorhergehenden erscheint und erst mit Beachtung dieser vollständig verstanden werden kann. Ein Verzeichnis der Aufsätze, die wir uns etwa in der Periode „Die Reformation“ enthalten denken, mag als Beispiel für unsere Ansicht dienen:

Die Feuerwaffen.
Das Reichskammergericht.
Die Landsknechte.
Der gemeine Pfennig.

Kaiser Maximilians Kreiseintheilung.
Die Universitäten.
Die Buchdruckerkunst.
Luthers Person.
Luther im Kampf gegen Papst und Kaiser.
Die Kirchentrennung.
Die Küsterschulen.
Die Entdeckung Amerikas.

Schließlich sind hier noch jwei Forderungen der Gegenwart, die man sich vornehmlich durch den Geschichtsunterricht befriedigt denkt, zu berücksichtigen: Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. Was die erste anbetrifft, so wird diese im Buche dergestalt erfüllt werden müssen, dass die gesetzlichen Bestimmungen, denen jeder Factor in der Gegenwart unterworfen ist, entweder dem Wortlaute des Gesetzgebers nach oder in sonst geeigneter Weise Aufnahme finden. Außerdem würden aus der Vergangenheit einige ganz markante Gesetze bezw. Verordnungen aufzunehmen sein, nämlich solche, die einen durch allmähliche Entwicklung oder gewaltsame Umwälzung herbeigeführten Zustand mittels Gesetzeskraft festlegen, wie z. B. die Einführung des Christenthums im Sachsenland durch das Capitular von Paderborn, das Institut der Kurfürsten durch die goldene Bulle etc. Selbstverständlich ist es nicht nöthig, diese Stücke in möglichster Vollkommenheit, sondern nur in ihren markanten, den vorliegenden Zweck fördernden Stellen aufzunehmen.

Die Erfüllung der zweiten Forderung liegt mehr auf der methodischen als der stofflichen Seite und bedarf im Buche, wenn dasselbe im übrigen nach den hier dargelegten Grundsätzen bearbeitet wird, einer besonderen Beachtung nicht. Sobald erst die rechte Erschließung der historischen Thatsachen als die Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichtes gilt, wird das, was hier von Volkswirtschaftslehre wirklich nöthig ist und verarbeitet werden kann, ganz von selbst im Rahmen des Unterrichts erscheinen. Diese Behauptung beruht nicht auf einer vorgefassten Meinung, sondern wird auf Grund ernster volkswirtschaftlicher Studien gemacht.

Um dem bisher so vielfach geübten Missbrauch mit Namen und Zahlen auch an dieser Stelle nach Möglichkeit vorzubeugen, müssten dieselben vor ihrer Aufnahme sammt und sonders einer besonderen Prüfung unterzogen und so auf das kleinstmöglichste Maß beschränkt werden. Die nothwendigsten Zahlen könnten wol gar außerhalb des Textes am Rande stehen.

Dass ein Buch von solcher Vollständigkeit immerhin einen erheblichen Umfang annehmen wird, braucht kaum gesagt zu werden, und doch wird schon um des Preises willen alles aufgeboten werden müssen, denselben nicht unnöthig zu erweitern; denn durch die mehrfach erwähnten „kleinen vaterländischen Geschichten“ zu 25, 30, 50 Pfennig ist auf dem Schulbüchermarkte eine Preislage geschaffen worden, die dem Durchdringen eines umfangreicheren, gründlicheren Werkes immerhin große Schwierigkeiten bereiten wird. Der Preis von 1 Mark deutscher Reichswährung dürfte wol kaum überschritten werden.

Der Volksschule ist an dieser Stelle ein besonders breiter Raum gewidmet worden, weil bei der geringen Zeit, die sie dem Fache widmen kann, die Zweckmäßigkeit der Stoffauswahl und Form der Darbietung von erhöhter Wichtigkeit ist. Für die oberen Classen der höheren Schulen, die in ihren Zielen über die Volksschule hinausgehen, wird man bei der Stoffauswahl schon viel mehr nach rein schulpädagogischen Grundsätzen verfahren dürfen, weil das vorgeschrittene Alter und die geistige Reife der Schüler viel mehr wissenschaftliche Vollständigkeit vertragen und die Schüler auch vermöge ihrer umfangreicheren Bildung später leichter die geeigneten Mittel und Wege zu weitergehendem Studium finden werden.

Das Material für den Vorcursus müsste die Volksschule vornehmlich dem Lesebuch entnehmen können. Die trefflichen historischen Gedichte, Sagen, Anecdoten u. dergl., wie wir sie von Uhland, Alfeld, Grimm, Giesebrecht, Welter u. A. besitzen, eignen sich sowol nach Inhalt als auch nach Form dazu vortrefflich. Auf Vollständigkeit kommt es dabei gar nicht an, da ja nur Weckung des Interesses und kein Abschluss erstrebt wird. Ob dies für die höheren Schulen auch möglich ist, kann hier nicht entschieden werden, sondern wird sich hauptsächlich nach dem Betriebe des sprachlichen Unterrichts richten. Würde aber das deutsche Lesebuch und die Lectüre des fremdsprachlichen Unterrichts in Rücksicht auf den Vorcursus des Geschichtsunterrichts bearbeitet und auch im Geographieunterricht darauf die nöthige Rücksicht genommen, so müssten diese Bücher auch hier genügen, und das Geschichtsbuch könnte dem Hauptcursus vorbehalten bleiben. Im Interesse der Erziehung ist jedenfalls eine Theilung nach Fächern überall erst da vorzunehmen, wo ein wirkliches Bedürfnis vorhanden ist, und die Bedürfnisfrage darf nicht vom Standpunkte der Fachwissenschaft, sondern muss vom pädagogischen Standpunkte aus entschieden werden. Wie auf einer nied-

rigen Culturstufe im Volksleben nur eine geringe Arbeitstheilung stattfindet, so muss es auch im Schulleben mit der Fächertheilung sein. Nur stetige Rücksicht auf das wirkliche Leben wird uns überall am besten vor Unnatur bewahren und die Schule am vollständigsten in den Dienst des Lebens stellen.

Die Entstehung der Zahl und die Grundsätze beim elementaren Rechenunterrichte.

Von ***C. Schöler****-Amstetten. N. Ö.*

Ein Blick aus einem Eisenbahnzuge gibt uns eine flüchtige Vorstellung einer Landschaft. Es ist aber unmöglich, uns über die Einzelheiten Rechenschaft abzulegen; vom Beschreiben derselben ist keine Rede. Nicht einmal die wichtigsten Einzelheiten, wie Fluss, Thal, Berg, Dorf und Stadt haben ein deutliches Bild in uns zurückgelassen. Wollen wir eine genauere Vorstellung erhalten, so müssen wir die Gegend nach verschiedenen Seiten zu Fuß durchreisen. So ergeht es uns überall, wenn sich etwas unserer Anschauung darbietet, das aus zahlreichen Einzelheiten besteht. Wollen wir ein klares Bild des Gegenstandes erlangen, so müssen wir die Einzelheiten nach einander genau in Augenschein nehmen. Hier ist vorausgesetzt, dass die Eindrücke von einander verschieden sind. Weil jede Einzelheit ihre eigenartigen Merkmale besitzt, so ist es uns leicht möglich, dieselben auseinanderzuhalten und zu einer deutlichen Gesammtvorstellung zu vereinigen.

Anders ist es, wenn die Einzelheiten durchaus gleich sind. Ein Beispiel: Eine Uhr schlägt. Wir lauschen dem Schlage der Uhr, nehmen uns aber vor, nicht zu zählen. Nun versuchen wir, uns die Schläge ins Gedächtnis zurückzurufen. Das ist uns unmöglich, wenn die Zahl eine grössere war. Die einzelnen Eindrücke haben nichts von einander Verschiedenes wie im vorigen Beispiele und verschmelzen daher in unserem Gedächtnisse mit einander. Sie lassen sich demgemäß auch nicht auseinanderhalten. Wir vermögen nur nach dem Zeitraum, der dabei verstrichen ist, anzugeben, dass es eine größere Anzahl war.

Ein anderes Beispiel: Auf dem Tische liegt eine größere Anzahl von Hellern. Sie sind sorgfältig ausgebreitet, so dass wir unsere Aufmerksamkeit nach einander jedem Stücke zuwenden können. Dennoch wird es uns nicht gelingen, uns eine bleibende Vorstellung von dem Gesehenen zu machen. Wir besitzen offenbar eine Vorstellung von der Zahl der Heller; aber nur so lange, als wir dieselben in Augen halten. Kehren wir uns ab, so sind wir nicht mehr imstande, uns die einzelnen Stücke zu vergegenwärtigen. Unser einziges Ergebnis ist, dass die Zahl eine größere war. Jemand könnte einige Stücke in unserer Abwesenheit dazulegen oder wegnehmen, ohne dass wir es merken möchten. Die Ursache ist dieselbe wie im vorigen Beispiele: Unser Gedächtnis

versagt uns den Dienst, weil die gleichen Eindrücke nicht auseinandergehalten werden können. Dennoch hat hier jede Einzelheit noch etwas Verschiedenes an sich, nämlich den besonderen Ort. Allein, diese Verschiedenheit ist hier so unbedeutend, dass sie kaum bemerkt wird. Wir sind höchstens imstande, die Zahl ungefähr anzugeben, wenn wir den Raum, welchen die Münzen einnehmen, mit bereits vorhandenen Vorstellungen dieser Art vergleichen. Wir schätzen ab. Nur wenn die Zahl nicht zu groß wäre, so dass wir jeder Einheit eine charakteristische, von jeder anderen verschiedene Lage geben könnten, wie es bei den Zahlbildern der Fall ist, könnten wir sofort merken, ob etwas dazugegeben oder weggenommen wurde, ein deutliches Zeichen, dass wir uns die Vorstellung genau gemerkt haben. Wollen wir eine genaue und bleibende Vorstellung dieser Vielheit erlangen, so müssen wir also ein künstliches Mittel anwenden, das unser Gedächtnis unterstützt. Weil es den Einzelheiten selbst an einem unterscheidenden Merkmale gebricht, so müssen wir dieselben mit Vorstellungen verbinden, welche von einander deutlich abweichen. In dem eben erwähnten Falle wäre es die charakteristische, von allen anderen verschiedene Lage. Weit besseren Dienst leisten uns aber die verschiedenen Wörter einer Wörterreihe; denn diese haben den Vorzug einer größeren Beweglichkeit. Wir lassen nun z. B. einen Heller nach dem andern durch unsere Hand gleiten, so dass sich in unserem Bewusstsein eine Reihe bildet, und verknüpfen zunächst die Einheit, dann jede von den entstandenen Vielheiten mit einem Worte der Wörterreihe. Bei der Einheit sagen wir „eins“; fügen wir noch eine Einheit hinzu, „zwei“ u. s. f. Wenn wir uns das letzte Wort dieser Wörterreihe merken, so ist die Zahl genau bestimmt. Die Zahl der Heller entspricht genau den Wörtern der Wörterreihe bis hieher, und wir sind imstande, die Vorstellung genau wieder zurückzurufen, indem wir die Wörterreihe zum Ablaufe bringen. Jedes folgende Wort entspricht einer Vielheit, die um eine Einheit größer ist als die vorhergehende. Die Wörter, welche wir hier benutzen, sind die Zahlwörter. Indem wir diese Wörter zur Bezeichnung der Einheit und jener Vielheiten benutzen, von denen wir eine genaue Vorstellung ihrer Einheiten haben, werden sie zu Zahlen, und die Wörterreihe wird zur Zahlenreihe. Das Verknüpfen der Einheiten mit den Zahlwörtern aber nennt man Zählen. Außer dieser Wörterreihe (den Grundzahlwörtern) haben wir noch eine zweite, welche jeder Einheit einen eigenen Namen zuweist (die Ordnungszahlwörter).

Wie entsteht nun der Begriff der Zahl? — Wir lassen das Stück der Zahlenreihe nicht blos an Hellern, sondern an Gegenständen der verschiedensten Art ablaufen; wir zählen. Auf diese Weise sondert sich das Wesen der Zahl von der Natur der Gegenstände, welche wir zählen. Wir haben den Begriff der Zahl genommen. Der Begriff der Zahl ist also keineswegs blos eine Erfindung des Zählenden; sie ist wie jeder andere Begriff in den Dingen gegeben und durch Abstraction gewonnen. Die Erfindung des Menschen besteht nur in der Anwendung eines Mittels, um sich die Zahlvorstellung genau zu merken. Dieses Mittel ist die Verknüpfung mit der Zahlwörterreihe.

Durch die Verknüpfung des Gleichen mit dem Verschiedenen, wie es das Zählen darstellt, ist es uns leicht möglich, verschiedene Vielheiten mit einander zu vergleichen. Man bringt beide (wenigstens im Bewusstsein) in Reihen, die man mit Zahlwörtern verknüpft; man zählt. Aus dem Stücke vom Endgliede

der kürzeren bis zum Endgliede der längeren Reihe bildet man eine neue Reihe, indem man das erste Glied mit „eins“, das zweite mit „zwei“ bezeichnet u. s. f.

Um mehrere Vielheiten zu vereinigen, zählt man vom Endgliede der ersten um die Glieder der übrigen weiter. Darauf beruht das Addiren. Das Wegzählen führt zum Subtrahiren. Das Multipliciren besteht im Grunde nur aus dem Zuzählen gleicher Vielheiten, das Dividiren aus dem Wegzählen derselben. Die vier Grundrechnungsarten sind also aus dem Zählen hervorgegangen, und da sich alles übrige Rechnen aus den vier Species entwickelt hat, so ist alles Rechnen auf das Zählen aufgebaut.

Um Gewandtheit im Rechnen zu erlangen, müssen wir auch das Gedächtnis wirksam zu Hilfe nehmen. Wer Fertigkeit im Addiren erhalten will, muss sich die Ergebnisse des Zuzählens merken und sie benützen. Wer das nicht thut, ist stets genöthigt, von vorne anzufangen und Einheit um Einheit dazuzugeben. Ähnlich ist es bei den übrigen Rechnungsarten. Beim reinen Rechnen unterscheidet man den guten Rechner von dem schlechten nur dadurch, dass sich jener die allgemeinen Ergebnisse seiner früheren Übungen gemerkt hat, dieser nicht. Das Einprägen der allgemeinen Rechnungsergebnisse ist also ein unerlässliches Mittel, um Sicherheit und Gewandtheit im Rechnen zu erlangen.

Der Begriff der Zahl wird, wie bereits nachgewiesen wurde, durch Zählen entwickelt. Der Begriff gewinnt aber an Klarheit, wenn wir die Zahl mit kleineren Zahlen vergleichen. So erlangen wir einen besseren Begriff von der Million, wenn wir erfahren, dass 1000 Einheiten 1000 mal gesetzt werden müssen, um diese Zahl zu erhalten, und dass der tausendste Theil einer Million noch immer 1000 ist u. s. f. Darauf beruht der Wert der Zahlbilder, die man im elementaren Rechnen verwendet. Dieselben stellen gewisse Rechnungsergebnisse an einem bestimmten Beispiele dar. Durch die charakteristische Lage der einzelnen Theile ist es leicht möglich, uns dieselben einzuprägen.

Um sich vor einer Überschätzung der Zahlbilder zu hüten, möge man aber Folgendes beachten:

1. Das Zahlbild kann den Begriff einer Zahl nicht erzeugen, weil es nur ein einzelner Fall ist; der Begriff aber muss an einer Menge von Gegenständen entwickelt werden.

2. Es kann auch zur Entwickelung von Rechnungsergebnissen nicht ausschließlich benutzt werden, wenn diese bei den Schülern allgemeine Bedeutung erlangen sollen.

3. Weil das Zahlbild die Darstellung bestimmter Rechnungsergebnisse an einem concreten Beispiele enthält, so setzt es alle jene Kenntnisse voraus, welche zum Rechnen nothwendig sind: Die Kenntnis der Zahlenreihe bis zu einem gewissen Umfange, den Begriff der Zahlen und Fertigkeit im Zählen (Zu- oder Wegzählen).

4. Das Zahlbild kann nur bei kleineren Vielheiten verwendet werden; denn wird die Zahl der Einheiten zu groß, um sie durch ihre eigenartige Lage von einander zu unterscheiden, so entfällt das Charakteristische. Wie das unterscheidende Merkmal aber wegfällt, so lässt uns unser Gedächtnis im Stiche.

Das Zahlbild lässt sich also nur in beschränkter Weise zum Einprägen von Rechnungsergebnissen benutzen, wenn diese bereits an zahlreichen

Beispielen festgestellt sind. Es ist daher nur ein Mittel zur Unterstützung des Gedächtnisses. Dasselbe zum Ausgangspunkte oder zum Mittelpunkte des elementaren Rechnens zu verwenden, ist daher verfehlt.

Nachdem wir nun die Grundlagen des elementaren Rechnens festgestellt haben, ist der Gang, welchen ein Anfänger nehmen muss, eigentlich auch bereits gegeben. Der erste Schritt muss die Einführung in die Zahlenreihe sein, dieses künstliche Mittel, durch welches sich der Menschengeist über die Schwierigkeiten, welche ihm sein Gedächtnis bereitet, hinwegzusetzen vermochte. Die Einführung in die Zahlenreihe aber geschieht durch das Zählen. Das wiederholte Zählen an Gegenständen der verschiedensten Art führt zum Begriffe der Zahl und somit auch zum Verständnisse der Zahlenreihe. Wie weit man in der Zahlenreihe geht, das hängt von der Fassungskraft der Schüler ab. Bei 6—7 jährigen Kindern ist es gerathen, nicht zu weit zu gehen, weil diese mit großen Zahlen nicht umgehen können. Das Stück der Zahlenreihe, welches man sie überschauen lässt, darf aber doch nicht zu kurz sein, wenn die Schüler ein gewisses Verständnis für die Zahl (im allgemeinen), die Zahlenreihe und das Zählen erlangen sollen, wie es für den Betrieb eines verständnisvollen Rechnens nothwendig ist. Erst, wenn die Schüler im Zählen hinreichende Geläufigkeit erlangt haben, darf man zum Rechnen übergehen, weil dieses auf jenem beruht. Das Zählen war bisher nur Zuzählen. Das Zuzählen mit dem Wegzählen zu verknüpfen, ist nicht nothwendig, weil dieses erst bei der Subtraction verwendet wird; übrigens wirkt es auch verwirrend, so lange die Schüler im Zuzählen noch nicht geübt sind. Wer wird wol auch ein Kind, das die ersten Schritte vorwärts gethan hat, gleich zum Rückwärtsgehen anhalten? — Das Zuzählen leitet zum Addiren, welches sich vom gewöhnlichen Zuzählen nur dadurch unterscheidet, dass man die gemerkten Ergebnisse benutzt und dadurch den Weg wesentlich abkürzt. Das Subtrahiren benutzt die Resultate des Addirens, weil es nur der umgekehrte Weg ist. Verständnisvolles Subtrahiren kann man demgemäß nur dann erreichen, wenn im Addiren Verständnis und Geläufigkeit erzielt ist. Das erlangt man aber nicht durch ein Beispiel, auch nicht durch zwei oder drei, sondern nur durch eine recht große Anzahl und durch wochenlange Übungen.

Das Multipliciren bietet noch größere Schwierigkeiten als das Subtrahiren; denn es ist ein Addiren mit sehr gesteigerten Anforderungen, weil es sich hier um das Zuzählen mehrerer Vielheiten auf einmal handelt. Würde man hier auf das Zuzählen einzelner Einheiten zurückgehen, so würde die Sache äußerst schwerfällig. Wir würden versäumen, in dem Schüler das Bewusstsein von dem organischen Zusammenhange zwischen dem Addiren und Multipliciren zu wecken, und ihm dadurch einen großen Vortheil entziehen: nämlich die Benutzung der Resultate des Addirens.

Nur wenn im Addiren keine Geläufigkeit vorhanden ist, dann ist es allerdings nicht anders möglich; es widerstreitet aber der historischen Entwickelung und einer vernünftigen genetischen Vorführung. Bei der Division werden die Ergebnisse der Multiplication und Subtraction verwendet; deshalb setzt sie eine genügende Sicherheit in diesen Rechnungsarten voraus.

Die Grube'sche Methode, welche gegenwärtig fast überall geübt wird, ist unnatürlich; 1. weil sie, ohne zuerst in den Schülern ein Verständnis für die Zahlenreihe entwickelt zu haben, zum Rechnen übergeht; und 2. weil sie alle

4 Grundrechnungsarten neben einander, also das Leichteste neben dem Schwierigsten, behandelt. Kein Wunder, dass trotz der verhältnismäßig großen Stundenzahl das Rechnen nicht weiter rückt; denn eine solche Methode erzeugt, weil sie alles durcheinander wirft, was seiner Natur nach auf einander folgen sollte, Verwirrung und Unsicherheit. Man sieht sich, um Resultate zu erlangen, überall genöthigt, auf das Zählen zurückzugehen. Dass dieses ungemein schwerfällig ist und außerdem keinen rechten Einblick in das Wesen der vier Grundrechnungsarten gewährt, darauf habe ich schon hingewiesen.

Es ist ein Experiment, wie wenn ein Meister seinem Lehrlinge die verschiedensten Arbeiten seines Berufes, die leichtesten wie die schwierigsten, auf einmal vorlegen möchte.

Die Grube'sche Methode irrt 3. auch, weil sie die größten Schwierigkeiten in der Zahl und nicht in der Operation sucht; daher rührt auch die ängstliche, ja beinahe lächerliche Beschränkung verschiedener Stufen auf enggegrenzte Zahlenräume. Während man 6—7jährigen Kindern ohne weiteres zutraut, dass sie die schwierigsten Schlüsse ziehen und die vier Rechnungsarten in buntem Wechsel anwenden, hält man sie nicht für fähig, über den Zahlenraum von 1—10 oder 1—20 hinauszuschauen. Die Grube'sche Methode ist nicht aus der Praxis, sondern aus der Speculation geschöpft; die Praxis widerlegt sie.

Recensionen.

Julius Wenzely, Lehrer an der Handelsschule in Chemnitz, Praktisches Rechnen, methodisch geordnete Regeln, Beispiele und Aufgaben für Handels-, Real-, Gewerbe- und höhere Bürgerschulen, kaufmännische und gewerbliche Fortbildungsschulen in 2 Theilen, je 96 S. zu 1 Mk. Leipzig 1895, Rengersche Buchhandlung.

Der Verfasser betrachtet es als ein Erfordernis der Zeitströmung, dass die Vortheile des kaufmännischen Rechnens einem größeren Kreise zugänglich gemacht werden; es soll daher seine vorliegende Arbeit das elementare und bürgerliche Rechnen mit dem kaufmännischen vereint zur Darstellung bringen. Der erste Theil enthält die Grundrechnungsarten in ganzen und gebrochenen Zahlen nebst den einfachsten bürgerlichen Rechnungsarten, der zweite Theil Procent-, Zins-, Zinseszins-, Amortisations-, Discont-, Lombard-, Termin- und Effecten-Rechnung. Der Verfasser ist seit zwanzig Jahren an seiner Lehrstelle thätig und hat schon vor zwölf Jahren ein ähnliches Lehrbuch veröffentlicht, welches wir damals mit aller Anerkennung besprochen haben. Natürlich hat sich seither die Erfahrung des Verfassers erweitert, die Ansichten haben sich geklärt, und sein Buch wurde verbessert. Die Anordnung des Stoffes ist sehr übersichtlich, die Darstellung sehr verständlich, und sehr schätzbar sind die zahlreichen, recht praktischen, häufig der Statistik entnommenen Aufgaben. Wir können diesem Buche nur die allergrößte Verbreitung wünschen und müssen es daher der Beachtung aller Fachgenossen bestens empfehlen. H. E.

Gille, Dr. A., Oberlehrer zu Cottbus, Lehrbuch der Geometrie für höhere Schulen. I. Theil. Ebene Geometrie. 133 S. 39 Fig. im Text. Preis 1 Mk. 20 Pf. Halle a. S., Verlag des Waisenhauses, 1895.

Im Vorworte gibt der Verfasser an, dass ihn bei Abfassung dieses Lehrbuches folgende Grundsätze geleitet haben:

1. Die Anordnung des Stoffes, welcher die Classenstufen von Quarta bis Untersecunda einer Vollanstalt umfasst, entspricht der durch die Lehrpläne von 1892 vorgeschriebenen.

2. Der Aufbau des Stoffes innerhalb jedes Haupttheiles soll dem streng logischen Charakter der Mathematik entsprechen. Die Lehrsätze dürfen nicht vereinzelt, nur als Beweismittel für spätere Sätze dastehen, sondern sie müssen als denknothwendige Theile eines geschlossenen Baues auftreten.

3. Die Bearbeitung jeder unterrichtlichen Einheit geschieht stets in der Reihe: „Aufgabe, Untersuchung, Lehrsatz, Folgerungen, Übungen".

4. Der Wissensstoff ist zu Gunsten des Übungsstoffes möglichst beschränkt, etc.

Wir können nur bestätigen, dass dem Verfasser die Durchführung dieser Grundsätze gelungen ist und dass uns die Art und Weise dieser Durchführung im höchsten Grade befriedigt hat. Die Arbeit ist eine wohldurchdachte, welche

überhaupt nur von einem sehr erfahrenen Schulmanne geleistet zu werden vermag. Da auch die Ausstattung des Buches vollkommen befriedigt, so verdient dasselbe die wärmste Empfehlung, und wir sind überzeugt, dass deren Beachtung kein Fachgenosse bedauern wird. H. E.

Franz Hertel, Zeichenlehrer an der Bürgerschule und Handfertigkeitsschule in Zwickau i. S., Der Zeichenunterricht in der Volksschule als individualisirender Classenunterricht. I. Theil. Mit 6 Figurentafeln in lithographischem Farbendruck. 136 S. Preis 2 Mk. 50 Pf. Gera, Theodor Hofmann, 1895.

Der Verfasser hat sein Werk als ein sehr ausführliches angelegt. Des ersten Theiles erste Hälfte ist der Methode des Zeichenunterrichtes im allgemeinen gewidmet. Es ist dabei die Rede von der Bedeutung des Zeichenunterrichtes für das „Intellectuelle", für das Ästhetische, für das moralisch Praktische, für das Religiöse und für das praktische Leben. Es folgen die Methode des Zeichenunterrichtes im engeren Sinne, dessen Ziele, dann Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes, Verwendung der Farbe im Zeichenunterricht und endlich Hygienisches. Jeder dieser Abschnitte gliedert sich in mehrere Paragraphen, in denen unter Anführung von Autoren das Für und Wider ihrer Ansichten erörtert wird.

Die zweite Hälfte des Buches behandelt „Die geometrische Grundlage des Zeichenunterrichtes in der Volksschule" und führt nach einigen einleitenden Paragraphen aus, wie die regelmäßigen Vielecke und der Kreis als Grundlage des Ornamentzeichnens zu verwerten sind, diese Anweisungen werden von 6 colorirten Figurentafeln unterstützt. Die Tafeln sind sehr reichhaltig an Verschiedenheit der Muster und lehrreich in Bezug auf angemessene Farbenzusammenstellung. Den Schluss macht „Die praktische Verwendung des Zeichnens für Schulen, welche den Stoff auf die Behandlung der geraden Linie beschränken müssen", dahin rechnet der Verfasser die zeichnerische Verzierung von Bilderrahmen, der Deckel von Holzkästchen und das Vorzeichnen von einfachen Stickarbeiten. Wir müssen das Vorliegende als eine ebenso eingehende, als reichhaltige Arbeit bezeichnen, welche zweifellos die vollste Beachtung verdient. H. E.

Das Wissenswerteste aus den Naturwissenschaften. II. Theil von: Das Wissenswerteste aus verschiedenen Unterrichtsgebieten. Herausgegeben vom Lehrerhausvereine in Wien. Zweite, verbesserte und sonst vermehrte Auflage. 96 Seiten. Preis 40 Kreuzer.

Der auch nach verschiedenen anderen Richtungen sehr wohlthätig wirkende Lehrerhausverein hat mit der Herausgabe dieses Büchleins der Lehrerschaft und den Schülern ein vortreffliches Nachschlagebuch geliefert. Die Naturgeschichte der drei Reiche, Geologie, anorganische und organische Chemie und die Physik in allen ihren Gebieten liefert ein reiches Material für das Werkchen, in welchem der Lehrer in allen Fällen, in welchen er sein Wissen ergänzen oder sich sonst Rath holen will, die weitestgehendsten Auskünfte findet. Es soll ja nicht etwa durch das Werkchen ein Lehrbuch ersetzt werden, sondern theils soll es als Wiederholungsbüchlein bei etwaigem Wechsel der Classen die erworbenen Kenntnisse auffrischen, theils in zweifelhaften Fällen genügende Aufklärung geben. Auch für Schüler der Gymnasien wird es seine Dienste leisten, insbesondere zur Recapitulation vor Prüfungen, z. B. vor der Maturitätsprüfung. Wir empfehlen allen Kreisen der gebildeten Welt dieses sehr billige Werkchen, das auch sehr nett ausgestattet ist. C. R. R.

A. Sattler, Schulinspektor, Kleine Naturlehre und Chemie mit Berücksichtigung der Mineralogie und der Lehre vom Menschen. Für einfache Schulverhältnisse bearbeitet. Mit 127 in den Text eingedruckten Holzstichen.

Braunschweig, Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn, 1892. 72 Seiten. Preis 50 Pf.

Das Wichtigste aus der Physik, wie es in den Elementarschulen behandelt werden kann, ist in dem Büchlein klar und einfach dargelegt, dabei ist auf die Lebensthätigkeiten des menschlichen Körpers und die Functionen einzelner Organe bei den entsprechenden Partien der Naturlehre Rücksicht genommen (z. B. Kehlkopf, Auge, Ohr etc.). In der Chemie sind die einschlägigen Mineralien behandelt. Gesundheitsregeln, die allerdings sonderbarerweise nur auf dem Umschlage angebracht sind, geben praktische hygienische Winke. Die Abbildungen, sowie die ganze Ausstattung des Büchleins sind, wie bei allen Werken, die aus diesem Verlage kommen, vorzüglich. Das Werkchen wird bei dem billigen Preise, wie des Verf. grösserer Leitfaden, sich viele Freunde erwerben. C. R. R.

Dr. Moritz Hoerny, Privatdocent an der Universität Wien, Urgeschichte der Menschheit. Mit 48 Abbildungen. Stuttgart, G. J. Göschen'sche Verlagsbuchhandlung, 1895. 156 Seiten. Preis 80 Pf.

Die Sammlung Göschen hat unserer Literatur schon manches gediegene Werkchen um billigen Preis geboten, eines der besten ist das vorliegende. In gedrängter Kürze bespricht der Verf. die Verhältnisse der Menschheit zumeist in chronologischer Aufeinanderfolge. Dem Begriff der Urgeschichte folgen die Capitel: Die Stelle des Menschen in der Natur, die Kennzeichen menschlicher Cultur, die ältesten Spuren des Menschen, die jüngere Steinzeit, Arier und Semiten, die Pfahlbauten, die Metalle, die Bronzezeit, die Hallstädter Periode, die La Tène-Periode. Überall sind die Schilderungen höchst anziehend, wissenschaftlich begründet und doch leicht verständlich. Vortreffliche Abbildungen, zumeist nach Objecten der Etienne-Hofsammlung, helfen dem Verständnisse nach. Durch dieses Werkchen wird jedenfalls viele Belehrung über längst entschwundene Zeiten und deren Verhältnisse im Volke verbreitet. C. R. R.

O. Uttendörfer, in Niesky, Leitfaden der Naturkunde für höhere und mittlere Schulen. Leipzig, Verlag der Dürr'schen Buchhandlung, 1895. XI u. 260 Seiten. Preis gebunden 3 Mk.

In systematischer Aufeinanderfolge bespricht der Verf. die wichtigsten Formen des Thier- und Pflanzenreiches, bei jeder Abtheilung ein Thier genauer beschreibend, gleichsam als Typus, die übrigen nur in ihren wesentlichsten Merkmalen charakterisirend. Auf die Lebenserscheinungen ist überall ausgiebige Rücksicht genommen. Die Abbildungen der wichtigsten Körpertheile, meist in schematischer Form, sind am passenden Platze beigefügt. Das System, nach welchem Thiere und Pflanzen angeordnet sind, ist wol nicht eines der neuesten. Die Somatologie des Menschen ist in zwei Stufen, für niedere und höhere Classen, behandelt. Die Mineralogie ist wol sehr kurz gefasst, es sind kaum die wichtigsten Mineralien angegeben und besprochen. Ebenso ist auch die Geologie, für höhere Classen zumal, wol zu kurz behandelt. Auch das, was aus Physik und Chemie angeführt ist, reicht nicht aus, um die Lebenserscheinungen zu erklären, da wäre es fast besser gewesen, dieses wenige ganz wegzulassen und auf eine Physik und Chemie hinzuweisen. Die zum Schlusse angeführten Lebensgemeinschaften und Lebensgesetze sind gut. Die Ausstattung ist sehr nett. C. R. R.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Mit diesem Hefte hört das „Pædagogium“ auf zu erscheinen.

Meine ungünstigen Gesundheitsverhältnisse gestatten mir nicht mehr jene regelmäßige und intensive Arbeit, welche für eine solche Zeitschrift unerlässlich ist.

Es bleibt mir daher nur übrig, den geehrten Mitarbeitern und sonstigen Förderern des „Pædagogiums“ für die dem Unternehmen gewidmete Theilnahme, besonders auch der löblichen Verlagsbuchhandlung für die musterhafte Ausstattung und uneigennützige Verwaltung des Blattes, meinen wärmsten Dank auszusprechen.

Mögen Alle in der Überzeugung Befriedigung finden, einem Werke gedient zu haben, welches in der deutschen Pädagogik jederzeit als eines der hervorragendsten Denkmäler dastehen wird!

Wien, im März 1896.

Dr. Friedrich Dittes.

Hierzu 3 Beilagen: 1) **Gerhard Kühtmann** in **Dresden**; 2) **Ferdinand Hirt** in **Breslau**; 3) **J. Neumann,** Verlagsbuchhandlung in **Neudamm.**

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.





